



Kettunen Atte & Lohi Johanna

Moniammatillisen yhteistyön haasteet monitoimitaloissa työskentelevien ilmaisemana

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Moniammatillisen yhteistyön haasteet monitoimitaloissa työskentelevien ilmaisemana (Atte Kettunen & Johanna Lohi)

Pro gradu -tutkielma, 62 sivua

Toukokuu 2020

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan moniammatillisen kasvatusyhteisön yhteistyöhön kohdistuvia haasteita monitoimitaloissa. Tutkimme millaisia moniammatillisen yhteistyön haasteita tai ongelmia monitoimitaloissa työskentelevät eri alojen ammattilaiset tunnistavat ja kokevat oman työyhteisönsä sisällä. Aineistosta pyrittiin löytämään konkreettisia haasteita työntekijöiden ilmaisemana. Tutkielman tutkimuskysymyksenä on: Millaisia moniammatillisen yhteistyön haasteita monitoimitaloissa työskentelevät eri ammattien edustajat ilmaisevat?

Tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä avataan moniammatillista yhteistyötä kasvatusalan kentällä ja monitoimitaloissa. Moniammatillinen yhteistyö tutkielmassa tarkoittaa monen eri alan edustajan toteuttamaa saumatonta yhteistyötä, jossa työntekijät jakavat sekä osaamisensa että asiantuntijuutensa. Teoriaosuudessa monitoimitalo avataan työskentelykenttänä, jossa toimii koulun lisäksi myös muita palveluita. Tutkielma on toteutettu laadullisena tutkimuksena. Tutkielman aineisto on kerätty osana Verme2 -hanketta moniammatillisissa vertaismentorointiryhmissä. Aineisto on analysoitu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tutkielman tulokset osoittavat, että moniammatillinen yhteistyö monitoimitaloissa kohtaa haasteita. Tuloksissa esille nousi, että näitä moniammatillisen yhteistyön haasteita ovat ammattien välinen eriarvoisuus ja työtehtävät, yhteisöllisyyden puuttuminen ja heikko vuorovaikutus, vaihtuva ja riittämätön henkilöstö haastavissa tiloissa, yhteisen ajan puute kiireisessä työyhteisössä, sekä eriävät käytänteet ja vastuunkantaminen. Tulokset osoittivat, että eriarvoisuus ja eriävät työtehtävät kasvattivat kuilua eri ammattien välille. Heikko vuorovaikutus oli yhteydessä yhteisöllisyyden puutteeseen, mikä koettiin tärkeänä moniammatillisen yhteistyön onnistumisen kannalta. Vaihtuva henkilöstö ja yhteisen ajan puute vaikeuttaa yhteisöllisyyden muodostumista ja yhteistyön toteutumista. Tutkielman perusteella voidaan todeta, että moniammatillisen yhteistyön haasteita on nähtävissä monitoimitaloissa ja niihin on tärkeää puuttua, jotta yhteistyö sujuisi saumattomammin.

Avainsanat: yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö, monitoimitalo, vertaisuus, mentorointi, vertaisryhmämentorointi

Sisältö

1	Johdanto.....	4
2	Teoreettinen viitekehys	7
2.1	Yhteistyö.....	7
2.1.1	Moniammatillinen yhteistyö	8
2.1.2	Moniammatillisen yhteistyön haasteet	12
2.1.3	Monitoimitalo moniammatillisen yhteistyön kenttänä.....	15
2.2	Mentorointi osana moniammatillista yhteistyötä.....	17
2.2.1	Vertaisryhmämentorointi.....	18
2.2.2	Moniammatillisen yhteisön jäsenet vertaisina	19
3	Tutkimuksen toteutus	22
3.1	Aineiston kuvaus	23
3.2	Sisällönanalyysi	24
3.3	Aineiston analyysiprosessin kuvaus	26
3.4	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	31
4	Tulokset moniammatillisen yhteistyön haasteista	33
4.1	Ammattien välinen eriarvoisuus ja työtehtävät	33
4.2	Yhteisöllisyyden puuttuminen ja heikko vuorovaikutus	37
4.3	Vaihtuva ja riittämätön henkilöstö haastavissa tiloissa	42
4.4	Yhteisen ajan puute kiireisessä työyhteisössä	47
4.5	Eriävät käytänteet ja vastuunkantaminen	49
5	Päätelmät.....	53
6	Pohdintaa	56
	Lähteet.....	58

1 Johdanto

Viime vuosina uusia koulurakennuksia on rakennettu monitoimitaloiksi, joissa toimii kouluhenkilökunnan lisäksi useita muita ammattiryhmiä. Näissä monitoimitaloissa eri ammattiryhmien edustajat tekevät moniammatillista yhteistyötä. Koulu monitoimitalona yhdistää koulun, perheen sekä yhteisön (Balla 2016). Koulu on juurtunut vahvasti ympäristöönsä ja on iso osa ympärillään olevaa yhteiskuntaa. Kouluilla on valtava merkitys yhteisöllisyyden rakentajana omassa ympäristössään. (Jantunen & Haapaniemi 2013.) Monitoimitalot tarjoavat hyvän mahdollisuuden moniammatillisen yhteistyön toteuttamiseen. Sujuva moniammatillinen yhteistyö ei kuitenkaan synny itsestään. Argyle (1991) muistuttaa, että usein työn tekeminen vaatii erilaisissa rooleissa olevien yksilöiden välistä yhteistyötä (Argyle, 1991). Yhteistyö yhteistyön takia ei kuitenkaan itsessään tarjoa mitään, vaan yhteistyötä tulisi toteuttaa siten, että se aidosti tarjoaisi työlle jotakin uutta ja aitoa lisäarvoa (McLaughlin 2013; Isoherranen 2005).

Tutkielmamme tarkoituksena on selvittää, millaisia moniammatillisen yhteistyön haasteita tai ongelmia monitoimitaloissa työskentelevät eri alojen ammattilaiset tunnistavat ja kokevat oman työyhteisönsä sisällä. Tutkimusta moniammatillisesta yhteistyöstä on tehty laajasti eri tutkimuskentillä, kuten esimerkiksi sosiaali- ja terveystieteillä. Kasvatustieteissä tutkimusta on kuitenkin vähemmän ja erityisesti moniammatillisen yhteistyön haasteista sitä on vähänlaisesti. Tutkielmamme on ajankohtainen, sillä vaikka moniammatillista yhteistyötä on toteutettu kouluissa aina, on se monitoimitalojen lisääntymisen myötä noussut entistä enemmän esille. Olettamuksemme on, että yhteistyö ei ole täysin ongelmatonta, jonka vuoksi sen haasteita onkin tärkeää tiedostaa. Kykyri (2007) toteaaakin, että mikäli yhteistyö olisi helppoa ja yksinkertaista, ei sen tekemiseen tarvitsisi varsinaisesti kannustaa. Moniammatillinen yhteistyö tarvitsee monen eri tekijän yhtäaikaisen toteutumisen onnistuakseen. Yhteistyö voi kompastella monista eri syistä, näitä syitä ovat esimerkiksi osapuolten erilaisuus, puutteelliset vuorovaikutustaidot tai toisiin kohdistuvat kielteiset asenteet. (Kykyri 2007.) Pyrimme löytämään aineistosta konkreettisia haasteita, joita ammattilaiset mainitsevat, mutta myös tutkimaan, löytyykö sellaisia haasteita tai ongelmia, joita ei kerrota suoraan, mutta joita voi havaita olevan. Haluamme tutkia mahdollisia ongelmia, jotta niihin pystyttäisiin reagoimaan ja niitä pystyttäisiin ennaltaehkäisemään moniammatillisissa kouluyhteisöissä. Tämän perusteella muodostimme tutkimuskysymyksemme:

Millaisia moniammatillisen yhteistyön haasteita monitoimitaloissa työskentelevät eri ammattien edustajat ilmaisevat?

Tutkielmamme teoreettisessa viitekehyksessä avaamme tutkimuksemme kannalta merkittäviä käsitteitä. Olemme käyttäneet käsitteiden avaamiseen useampia eri lähteitä, jotta termeistä esiteltävä teoria olisi mahdollisimman monipuolista. Tarkoituksena on kuvailla käsitteet siten, että lukija ymmärtää mitä niillä tarkoitetaan, vaikka ne olisivat ennalta tuntemattomia. Näitä käsitteitä ovat yhteistyö, moniammatillinen yhteistyö, monitoimitalo, vertaisuus, mentorointi sekä vertaisryhmämentorointi.

Lähestymme moniammatillista yhteistyötä laajemman yläkäsitteen eli yhteistyön määritelmän kautta. Yhteistyö on käsitteenä laaja, mutta yksinkertaisesti määriteltynä se on yhdessä toimimista (Argyle 1991). Teoriassa yhteistyön ydin on aina yhteinen tavoite tai tehtävä. Moniammatillinen yhteistyö kasvatusyhteisössä voidaan määritellä toiminnaksi, jossa työskentelee vähintään kaksi kasvatusalan ammattilaista eri aloilta. (Böhm-Kasper, Dizinger & Gausling 2016.) Isoherranen (2005) näkee moniammatillisuuden tuovan yhteistyöhön monia tiedon ja osaamisen näkökulmia, jotka yhdistyvät moniammatillisessa yhteistyössä (Isoherranen 2005). Tässä tutkielmassa kuvailemme monitoimitaloa rakennuksena, jossa koulun lisäksi toimii myös muita palveluita. Mattila (2015) kuvailee koulua koko yhteisön oppimisen keskuksena, joka voi toimia pelkän koulurakennuksen sijasta monitoimitalona, tukien monien eri käyttäjäryhmien tarpeita (Mattila 2015).

Määrittelemme tutkielmassamme vertaisryhmämentoroinnin sekä mentoroinnin, sillä ne ovat aineistossamme merkittävässä osassa. Uskomme, että keskustelujen tapahtuminen vertaisryhmissä on ollut merkittävässä roolissa siinä, että keskusteluihin osallistuneet henkilöt ovat uskaltaneet jakaa ajatuksiaan. Sen johdosta määrittelemme myös nämä termit teoreettisessa viitekehyksessämme. Vertaisuus käsitteenä ei tarkoita sitä, että kaikki olisivat esimerkiksi taitojensa puolesta yhdenvertaisia, vaan pikemminkin se tarkoittaa sitä, että kaikki ovat samanarvoisia, mutta toimivat omassa roolissaan (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010). Perinteisen määritelmän mukaan mentorointi on tarkoittanut ammatillista ohjaussuhdetta, jossa mentorina toimii kokenut työntekijä ja mentoroitavana kokemattomampi työntekijä, nykykäsityksen mukaan mentorointisuhde on vastavuoroinen, jolloin dialogin avulla sekä kokeneempi että kokemattomampi työntekijä voivat saada työhönsä uusia näkökulmia (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012). Vertaisryhmämentorointi perustuu juuri tällaiseen vastavuoroisuuteen, jossa työyhteisön vertaiset ovat kaikki osana mentorointia.

Vertaisryhmämentoroinnissa ihminen kohtaa toisen ihmisen vertaisenaan (Kukkonen, Rinne & Korko 2012).

Tutkimuksemme aineisto on kerätty opetushallituksen Verme2-hankkeeseen, joka on osa opettajankoulutuksen kehittämishanketta. Tutkimusaineisto on kerätty tallentamalla vertaisryhmämentorointikeskusteluja videoiksi. Näissä keskusteluissa on ollut mukana muun muassa luokanopettajia, lastentarhaopettajia, koulunkäynninohjaajia sekä nuorisotyöntekijöitä. (Pennanen, Markkanen & Heikkinen 2019.) Saimme käyttöömme valmiiksi litteroidut keskustelut, jotka yksi tutkimusryhmään kuulunut tutkija on videoilta litteroinut. Tässä pro gradu -tutkielmassa hyödynsimme keskusteluja kolmesta eri monitoimitalosta. Tutkielma on toteutettu laadullisena tutkimuksena, koska halusimme ymmärtää aiheitamme syvällisemmin yksilöiden näkökulmasta. Analysoimme aineiston aineistolähtöisen sisällönanalyysin periaatteen mukaan, jotta tutkielmamme tulokset perustuisivat täysin aineistoon.

Moniammatillisen opetuksen ja koulutuksen tutkimuksessa on havaittu, että koulutus parantaa ammattien välistä yhteistyötä ja vähentää ennakkokäsityksiä ammattien välillä (Mönkkönen, Kekoni, Jaakola, Profiam Sosiaalipalvelut Oy:n henkilöstö & Pehkonen 2019). Tutkielmamme tulokset osoittavat, että monitoimitaloissa työskentelevät henkilöt kohtaavat haasteita moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen. Uskomme, että myös ongelmien tutkiminen ja tiedostaminen auttavat kehittämään moniammatillista yhteistyötä sekä vähentämään siihen liittyviä ennakkokäsityksiä. Tutkielmamme on merkityksellinen, sillä se tuo lisää tietoa yksilöiden kokemista haasteista moniammatillisessa yhteistyössä. Tämän lisäksi tutkielmamme tulokset nostavat esille kasvatusyhteisön sisällä piileviä rakenteellisia ongelmia eri ammattien välillä, jotka ilmenevät muun muassa eriarvoisuutena.

2 Teoreettinen viitekehys

Avaamme aluksi isona käsitteenä yhteistyötä, minkä jälkeen syvennymme erityisesti moniammatilliseen yhteistyöhön ja sen haasteisiin. Lisäksi esittelemme käsitteen monitoimitalo moniammatillisen yhteistyön kenttänä sekä monitoimitalon toimintaa kouluna. Tämän jälkeen avaamme mentoroinnin ja vertaisryhmämentoroinnin merkitystä osana moniammatillista yhteistyötä. Monitoimitaloissa työskentelevät eri ammattien edustajat muodostavat vertaisryhmän, joka toimii yhdessä päivittäin. Kuvailimme sitä, miten vertaisuus muodostuu moniammatillisessa ryhmässä.

2.1 Yhteistyö

Moniammatillinen yhteistyö on tutkielmamme kannalta merkittävä termi. Moniammatillista yhteistyötä on helpompi lähestyä avaamalla ensin yhteistyön käsitettä. Tämän vuoksi aluksi kerromme, mitä yhteistyöstä on aiemmin kirjoitettu. Yhteistyön määrittelyn lisäksi esittelemme sen tavoitteita sekä erilaisia tilanteita, joissa sitä toteutetaan.

Argyle (1991) määrittelee yhteistyön yksinkertaisesti yhdessä toimimiseksi (Argyle 1991, 15). Kykyrin (2007) mukaan yhteistyö voi olla mitä tahansa tietojen vaihtoon pohjautuvan yhteistyön sekä yhteisen työskentelyn välillä. Yhteinen työskentely perustuu yhteisiin tavoitteisiin ja suunnitteluun. Yhteistyö voi olla joko järjestetty muodollisesti, esimerkiksi työryhmissä ja tiimeissä, tai se voi olla hyvin vapaamuotoista. (Kykyri 2007, 115.) Lindström ja Kiviranta (1997) määrittelevät ryhmän kahden tai useamman henkilön muodostamaksi yhteisöksi tai joukoksi, jotka ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään ja joilla on yhteiset tavoitteet. Ryhmä muodostuu, kun sen jäsenten vuorovaikutus ja tietoisuus yhteenkuuluvuudesta alkaa. Ryhmän jäsenten on itse tiedettävä kuuluvansa ryhmään. Toisinaan työryhmiä kutsutaan myös tiimeiksi. Tiimillä täytyy olla tavoite sekä yhteinen ymmärrys siitä, miten se saavutetaan. (Lindström & Kiviranta 1997, 2-3.) Johnson ja Johnson (2014) puolestaan toteavat tiimin olevan kokoelma ihmissuhteiden kohtaamisia järjestettynä saavuttamaan yhdessä muodostettuja tavoitteita. Tiimi koostuu kahdesta tai useammasta yksilöstä, jotka ovat tietoisia heidän positiivisesta keskinäisestä riippuvuussuhteestaan heidän tavoittellessaan yhteistä päämääräänsä. Tiimin jäsenet ovat tietoisia siitä, kuka on ja kuka ei ole tiimin jäsen. Heillä on tietyt roolit sekä tavat toimia ja he ymmärtävät rajallisen aikansa toimia tiiminä. (Johnson & Johnson 2014, 534.)

Perinteisesti yhteistyötä on luokiteltu tiimien kehittymisen vaiheita kuvailemalla. Näitä vaiheita ovat ryhmän muotoutuminen, kuohunta, normiutuminen sekä tehtävän suorittaminen ja erityisesti niitä voidaan tunnistaa pitkäaikaisissa työryhmissä. Silloin kun ryhmän työnjako alkaa selkiytyä ja yhteinen suunta hahmottua, voidaan puhua yhteistyöstä. Mikäli jokainen keskustelun osapuoli tulee huomioiduksi ja ryhmässä tarjotaan tilaa eri näkökulmille, voi yhteisestä työskentelystä tulla innovatiivista. Sitoutuminen on perusta onnistuneelle yhteistyölle ja se ilmenee luottamuksena yhteistyökumppaneita kohtaan. (Kekoni, Mönkkönen, Hujala, Laulainen & Hirvonen 2019, 28-29, 39.) Payne (2000) määrittelee yhteistyölle kuusi tarkoitusta, joita ovat taitojen yhteen tuominen, tiedon jakaminen, jatkuvuuden saavuttaminen, vastuun ja luotettavuuden varmistaminen, suunnittelutyökalujen yhdistäminen sekä resurssien toimittamisen yhdistäminen. Lisäksi hän esittelee yhteistyölle keskeisiä tavoitteita, joita ovat ryhmän yhtenäisyys sekä yhteistyö kohti yhteisiä tavoitteita. Yhteistyö edustaa pyrkimystä kohti yhteistä työskentelyä ja tarkoituksenmukaista yhteistoimintaa. Ryhmä ihmisiä luokitellaan tiimiksi, koska heidän oletetaan ja halutaan työskentelevän yhdessä. (Payne 2000, 4-5, 41.)

Kykyri (2007) toteaa lisääntyneen tiimityöskentelyn sekä yhteistyötaitojen arvostamisen kasvamisen kuvaavan yhteistyön merkitystä työelämässä. Myös koulussa yhteistyön tekemisen tarve on hänen mukaansa ilmeinen. Oppilaiden tuen tarve on lisääntynyt ja yhteiskunta on muuttunut, mikä on luonut haasteita yksilökeskeiselle koulukulttuurille. (Kykyri 2007, 110.) Caena ja Redecker (2019) tukevat tätä ajatusta väittämällä yhteistyön vihjaavan opettajan asenteista dialogia ja vuorovaikutusta kohtaan sosiaalisissa ja ammatillisissa yhteisöissä. Yhteistyö nähdään kaikkein tärkeimpänä lähtökohtana kouluorganisaatioiden kehittämisen kannalta. Opettajan kyky tehdä yhteistyötä heijastuu todennäköisesti myös oppilaisiin. (Caena & Redecker 2019, 360.)

2.1.1 Moniammatillinen yhteistyö

Moniammatillista yhteistyötä on tutkittu paljon sosiaali- ja terveysalan kontekstissa, mutta kasvatusalan tutkimus on jäänyt sen osalta vähäiseksi. Pyrimme tuomaan tässä kappaleessa esille sen, mitä moniammatillisesta yhteistyöstä jo tiedetään muun tutkimuksen perusteella, jotta voimme tarkastella sitä myös kasvatusalan kontekstissa.

Isoherrasen (2005) mukaan yhteistyö tarkoittaa sitä, että ihmisillä on sellainen yhteinen työ tai tehtävä suoritettavana, ongelma ratkaistavana tai päätös tehtävänä, johon he pyrkivät löytämään

yhteisen näkemyksen. Yhteistyöhön moniammatillisuus tuo mukaan useita tiedon ja osaamisen näkökulmia ja nämä eri asiantuntijoiden tiedot ja taidot pyritään integroimaan yhteen, yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. (Isoherranen 2005, 14.) McLaughlin (2013) myötäilee tätä ajatusta toteamalla, että moniammatillisessa yhteistyössä oletetaan, että eri ammattialojen työntekijät työskentelevät yhdessä toistensa kanssa ja tämän työn tarkoituksena on tuottaa ja lisätä arvoa saumattoman yhteistyön avulla, jolloin ajatellaan kokonaisuuden olevan merkittävämpi kuin osiensa summa. Tähän uskomukseen on liitetty ajatus siitä, että moniammatillinen yhteistyö edustaa resurssien, kuten asiantuntemuksen yhdistämistä. (McLaughlin 2013, 958.) Moniammatillinen asiantuntijuus on Isoherranen (2005) mukaan käsite, joka kuvaa ihmistä tai ammattiryhmää, joka työssään toimii ylittäen useamman perinteisen ammattiryhmän reviirin ja näin ollen on monitaitoinen. Moniammatillisessa yhteistyössä asiantuntijuus ei ole annettua, vaan sitä tuotetaan ja ansaitaan vuorovaikutuksessa moniammatillisen tiimin kanssa. (Isoherranen 2005, 19.)

Isoherranen (2005) kuvailee, kuinka moniammatillista yhteistyötä organisoidaan yleensä tiimeillä, mutta moniammatillinen työskentely on käsitteenä paljon laajempi. Moniammatillinen yhteistyö pyrkii huomioimaan tavoitteen mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja poistamaan pirstaleista ajattelua tiedonkeräämisestä, päätöksenteosta sekä toiminnasta. Parhaimmillaan yhteistyö synnyttää synergian, mikä tarkoittaa sitä, että ryhmän yhteinen suoritus saa aikaan paremman tuloksen kuin yksittäisten ryhmän jäsenten suoritukset yhteensä. Tällöin puhutaan jaetusta merkityksestä, jonka moniammatillinen yhteistyö onnistuessaan tuottaa. (Isoherranen 2005, 15.) Kasvatusalalla moniammatillinen yhteistyö voidaan määritellä sellaiseksi yhteiseksi toiminnaksi, jossa työskentelee kaksi tai useampi eri kasvatusalan ammattilaista. Tämä täytyy erottaa sellaisesta ammatillisesta yhteistyöstä koulussa, joka viittaa saman alan työntekijöihin, esimerkiksi opettajiin. Yhteistyön teorian näkökulmasta, minkä tahansa yhteistyön ydin on yhteinen tavoite tai tehtävä. Yhteisen tavoitteen tai tehtävän lisäksi, on myös muita keskeisiä piirteitä, jotka ovat yhtä tärkeitä yhteistyön määrittelyssä. Yksi niistä on yksilön autonomian säilyttäminen ja toinen luottamuksen sekä vastavuoroisuuden ylläpitäminen. Moniammatillinen yhteistyö voidaan eritellä kolmeen tasoon. Yksinkertaisin yhteistyön muoto on molemminpuolinen materiaalien ja tiedon jakaminen. Tätä tiiviimmän yhteistyön muotona pidetään työnjakamista. Kaikkein tiiviimpänä yhteistyön muotona nähdään rakentava yhteistyö, jossa rakennetaan yhteinen tietopohja ja mahdollistetaan yhteiset ongelmaratkaisut. (Böhm-Kasper, Dizinger & Gausling 2016, 32.)

Böhm-Kasper, Dizinger ja Gausling (2016) toteavat, että yksinkertaisimmillaan moniammatillinen yhteistyö kasvatusyhteisössä voi tarjota yhteistyökumppaneille samanlaisen tiedon, jolloin opettajat ja muu henkilöstö voivat esimerkiksi vaihtaa keskenään tietoja tietyistä aamulla tai iltapäivällä tapahtuneista tapahtumista. Tämän yhteistyömuodon toteuttamiseksi riittää, että yhteistyökumppanit jakavat yleiset tavoitteet ja luottavat toisiinsa vain vähän. Myös yksilöllinen autonomia säilyy suurelta osin. Tätä tiiviimmän yhteistyön muodon esimerkissä opettajat jakavat teemakohtaiset projektityöt keskenään tai ottavat osaa keskusteluun vanhempien kanssa ammatillisen asiantuntemuksensa mukaisesti. Tässä muodossa sovitaan yhteisistä tavoitteista, työnjaosta ja tulosten yhdistämisestä, jotka nähdään tarpeellisina asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Lisäksi tarvitaan tietty luottamus siihen, että yhteistyökumppanit suorittavat osan työstään. Yhteistyökumppanit säilyttävät kuitenkin suurimman osan itsenäisyydestään työskennellessään tehtävän parissa. Kaikista tiiviimpänä yhteistyön muotona pidetään rakentavaa yhteistyötä, jossa moniammatillinen ohjausryhmä voi kehittää yhteisiä tavoitteita ja standardeja koko päivän koulujen järjestämiselle tai opettaja ja sosiaalityöntekijä voivat työskennellä yhdessä tukitoimenpiteiden laatimiseksi yksittäisille opiskelijoille. Rakentavalla yhteistyöllä on mahdollisuus kehittää yksilön omia taitoja ja tietoa, reflektoida yksilön omaa kasvatuksellista toimintaa sekä hyödyntää yhteisiä toimintamahdollisuuksia jokapäiväisessä työelämässä opetuksen parissa. (Böhm-Kasper, Dizinger & Gausling 2016, 32-33.)

Oppilashuolto viittaa moniammatilliseen tukijärjestelmään, joka on erilainen joka maassa, järjestelmässä on eroja jopa pohjoismaiden välillä. Suomessa termi oppilashuolto ymmärretään yleisesti kattavan suurimman osan ei-opetukseen liittyvästä työstä, jota tehdään kouluissa sekä vakiohenkilökunnan, että enemmän tai vähemmän ulkopuolisten eri ammattikuntien edustajien avulla. Oppilashuoltoryhmä viittaa puolestaan ryhmään eri alan ammattilaisia, jotka tapaavat säännöllisesti ja joiden tapaamista johtaa koulun rehtori. Kansainvälisestä näkökulmasta katsottuna Suomen oppilashuoltojärjestelmä voidaan nähdä systemaattisena ja tärkeänä osana oppilaiden yksilöllistä huoltojärjestelmää. Monissa muissa maissa on paljon enemmän vaihtelua sen suhteen, kuinka yksilölliset oppilashuollon palvelut järjestetään kunta- tai koulutasolla. (Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki 2015, 138-139.) Kouluissa työn jakamisen kulttuuri on selkeästi kasvanut. Kouluissa on monenlaisia opettajia erilaisista taustoista ja monissa kouluissa on edustajia myös muista ammattikunnista, joiden vastuu ulottuu moniin aktiviteetteihin. Tällaisia ammattilaisia ovat esimerkiksi koulupsykologit, sosiaalityöntekijät, puheterapeutit, opinto-ohjaajat ja terveydenhoitajat. Koulussa

moniammatillista yhteistyötä tarvitaan esimerkiksi silloin, kun tuetaan oppilasta, jolla on haasteita koulussa. (Hjörne & Säilö 2014, 6.)

Suomessa Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki (1287/2013) ja perusopetuksen opetussuunnitelma (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet [POPS] 2016) määräävät oppilashuollosta, jota toteutetaan monialaisessa yhteistyössä opetustoimen ja sosiaali- ja terveystoimien kanssa siten, että ne muodostavat yhtenäisen ja toimivan kokonaisuuden. Oppilashuolto on koulussa kaikkien siinä kouluyhteisössä työskentelevien ja oppilashuoltopalveluista vastaavien työntekijöiden tehtävä, mutta ensisijainen vastuu on koulun henkilökunnalla. Oppilashuoltoon kuuluvia palveluja ovat psykologin, kuraattorin ja terveydenhuollon palvelut. Nämä asiantuntijat työskentelevät yksilön, yhteisön ja yhteistyön puolesta. Eri ammattiryhmien työntekijöiden välinen konsultaatio on tärkeä oppilashuollon työmenetelmä. (POPS 2016, 77-78.) Yleisesti moniammatilliset tiimit voidaan jakaa kahteen kategoriaan, joista ensimmäinen keskittyy oppilaiden inkluusioon ja jälkimmäinen pitää sisällään monta eri terveyden, mielenterveyden ja sosiaalisen palvelun muodoista koulurakennuksen sisällä. Suomen malli vaikuttaa sopivan tähän jälkimmäiseen kategoriaan, sillä suomen oppilashuoltojärjestelmä tapahtuu koulurakennuksessa ja käsittää fyysisen terveyden, psyykkisen hyvinvoinnin ja sosiaalisen tuen, pedagogisen tuen lisäksi. (Vainikainen, Thuneberg, Greiff & Hautamäki 2015, 139.) Hjörnen ja Säilön (2014) mukaan moniammatillisen yhteistyön tarkoituksena on saada yhteen laajempi kattaus ammatillista asiantuntijuutta ja sen myötä selvittää kohdattava ongelma tehokkaammin. Ryhmän jäsenten odotetaan kehittävän ratkaisuja käsiteltäviin ongelmiin ja tekemään päätöksiä siitä, mitkä toimenpiteet olisivat sopivia ja mitä resursseja on käytettävissä. (Hjörne & Säilö 2014, 6; Housley 2003.)

Kekoni, Mönkkönen, Hujala, Laulainen ja Hirvonen (2019) väittävät, että ammattilaisten keskuudessa on yleistynyt rajapintojen käsite moniammatilliseen työhön liittyen. Se tarkoittaa raja-aluetta eri työtehtävien välimaastossa. Käsitettä on muutettu yhdyspinnan käsitteeseen, sillä se ei korosta rajoja vaan yhtymäkohtia, joissa yhteistyö on tarkoituksenmukaista. Moniammatillisuutta tarkastellaan suomalaisessa kontekstissa yleensä yhteistoiminnan, dialogisuuden, moniäänisyyden, yhteisen tiedon muodostuksen sekä diversiteetin termein. Yhteistoiminnallisuus korostaa yhteisten tehtävien ympärillä syntynyttä yhteistä toimintaa. Sen sijaan dialogisuus korostaa vastavuoroisen kommunikaation hyödyntämistä keskusteluissa. Osanottajat sekä tehtävät moniammatillisessa yhteistyössä vaihtelevat riippuen siitä, mikä on yhteisen työskentelyn tarkoitus. Moniammatillisuus on erilaisten verkostojen yhteistoimintaa,

yhteistyötä viranomaisten kesken tai organisaatioiden ulkoisen tai sisäisen yhteistyön muotoja. (Kekoni, ym. 2019, 16-17.)

Isoherranen (2005) toteaa, että moniammatillista yhteistyötä on pidetty lähes kaikkivoipana keinona sosiaali- ja hyvinvointialan ongelmiin, mutta kuitenkin todellisuudessa kaivataan vielä lisää tutkimusta ja käytännön tietoa. Hänen mukaansa tutkimuksen ja koulutuksen avulla pyritään löytämään tilanteita ja toimintaympäristöjä, joihin moniammatillinen yhteistyö tuo aitoa lisäarvoa. (Isoherranen 2005, 19-20.) McLaughlin (2013) puolestaan varoittaa, että moniammatillinen yhteistyö on vaarassa muuttua mantraksi, jolla pyritään ratkaisemaan yhteiskunnan ongelmia ja kritisoimaan sosiaali- ja hyvinvointialan työntekijöitä. Jos moniammatillista yhteistyötä todella pidetään vastauksena yhteiskunnan ongelmiin, on siihen suhtauduttava tarkemmin ja hieman skeptisemmin. Jos moniammatillinen yhteistyö olisi helppoa, olisi saumaton yhteistyö jo saavutettu. (McLaughlin 2013, 962.)

2.1.2 Moniammatillisen yhteistyön haasteet

Mikään yhteistyö ei ole täysin ongelmaton, ei myöskään moniammatillinen yhteistyö. Moniammatillisessa yhteistyössä yhdessä työskentelee monen eri ammattialan edustajia, jonka vuoksi haasteet liittyvät usein ammattien väliseen työskentelyyn. Tässä alaluvussa kerromme, mitä moniammatillisen yhteistyön haasteista jo tiedetään.

”Vain henkilöt, jolla on vahva ammatillinen identiteetti, kykenee asettumaan yhteistyöhön muiden ammattilaisten kanssa tuntematta epävarmuutta omasta asiantuntemuksestaan ja siitä, mikä merkitys hänen osaamisellaan on tilanteessa” (Kekoni, Mönkkönen, Hujala, Laulainen & Hirvonen 2019, 20). Isoherrasen (2005) mukaan on luonnollista, että ristiriitaisia tilanteita syntyy silloin, kun erilaisen koulutuksen saaneet ihmiset tekevät yhteistyötä. Kun erilaiset näkökulmat kohtaavat, täytyy ristiriitatilanteita syntyäkin, jolloin oleellista on, kuinka näitä tilanteita osataan käsitellä. Ristiriidat ovat moniammatillisessa yhteistyössä väistämättömiä. Erilaiset mielipiteet ja näkökulmat ovat tärkeä pohja moniammatilliselle yhteistyölle. Parhaillaan ristiriidat voivat auttaa kehittämään uusia toimintamalleja. Avoin keskustelu ristiriidoista saa ryhmän jäsenet huomaamaan yhteisen halun vaikuttaa toiminnan kehittämiseen. Haastavampi ristiriitatilanne ilmenee silloin, kun joku tiimin jäsen jättää kuuntelematta muita asiantuntijoita tai esittää oman mielipiteensä perustelematta. Tällainen käyttäytyminen voi loukata muita työryhmän jäseniä. (Isoherranen 2005, 48-49.)

Isoherranen (2005) erittelee neljä erilaista ristiriitatilannetta. Näitä ovat: kognitiivinen ristiriita, menettelytapakonfliktit, henkilöiden väliset konfliktit sekä normatiiviset konfliktit. Kognitiivisissa ristiriidoissa on usein kyse tiedon väärinymmärtämisestä. Eri alojen asiantuntijoiden välisessä yhteistyössä erilainen kieli ja erilaiset käsitteet voivat aiheuttaa tällaisia tilanteita. Menettelytapoihin liittyvät konfliktit ovat tyypillisiä silloin, kun osa ryhmän jäsenistä noudattaa mahdollisesti vanhoja menettelytapoja, jotka ovat ristiriidassa uuden toimintamallin kanssa. Usein tällaista tapahtuu, kun toimintatapoja muutetaan tai on juuri muutettu. Henkilöiden väliset konfliktit ovat yleensä haastavia, sillä ne esiintyvät usein piilevinä ja ne voivat häiritä yhteistyötä. Usein ne muodostuvat statuksen, pätevyyden, vallan, yhteistyökyvyn- tai kyvyttömyyden sekä ystävällisyyden ympärille. Silloin, kun ryhmän jäsen arvioi toista ryhmän jäsentä tietynlaisen asiantuntijan roolia odottaen, on kyse normatiivisesta konfliktista. Moniammatillisessa yhteistyössä tämä on yleistä etenkin silloin, kun roolikäyttäytymistä muutetaan, eikä normien ja roolien muutoksesta ole käyty riittävästi keskustelua. (Isoherranen 2005, 49-50.)

Johnsonin ja Johnsonin (2014) mukaan tiimien järjestäytyessä ensimmäistä kertaa saattavat yksilöt toimia yhteistyön kannalta haitallisesti. Neljä yleisintä ongelmaa toiminnassa ovat, passiivinen ei-osallistuminen, aktiivinen ei-osallistuminen, itsenäisyys sekä ohjien ottaminen omiin käsiinsä. Passiivinen ei-osallistuminen ilmenee siten, että ryhmän jäsen on kääntynyt ryhmästä pois päin, ei ole osallisena, ei kiinnitä huomiota ryhmän työskentelyyn, sanoo vähän tai ei mitään, ei osoita kiinnostusta eikä huolehdi työstään tai materiaaleistaan. Aktiivinen ei-osallistuminen puolestaan tarkoittaa sitä, että ryhmän jäsen puhuu kaikesta muusta paitsi työstä, jättää ryhmän, yrittää vaarantaa ryhmän työn antamalla vääriä vastauksia tai tuhoamalla ryhmän saavutuksia tai kieltäytyy työskentelemästä joko koko ryhmän tai tietyn ryhmän jäsenen kanssa. Itsenäisyys ongelmana toiminnassa näyttäytyy täysin yksin työskentelynä ja ryhmän keskusteluiden sivuuttamisena. Kun yksi ryhmän jäsen tekee kaiken työn, kieltäytyy ottamasta muita mukaan työskentelyyn, kommentoi muita ja tekee päätöksiä omavaltaisesti, on kyse ohjien omiin käsiinsä ottamisesta. (Johnson & Johnson 2014, 558-559.)

Haastavia ristiriitatilanteita ovat tavoitteisiin ja arvoihin liittyvät ristiriidat (Isoherranen 2005, 51). Kekoni ym. (2019) myötäilevät tätä ajatusta, sillä heidän mielestään erilaiset tietoperustat, arvot sekä kulttuurit eri ammattilaisten koulutuksissa voi heikentää tiimien yhteistyötä. Moniammatilliset tiimit voivat joskus kärsiä myös siitä, että ammatillinen itsetunto on osalla työntekijöistä heikompi kuin jollain toisella tiimiin kuuluvalla ammattiryhmällä. (Kekoni, ym.

2019, 21.) Työyhteisössä ilmenevät ongelmat voivat johtua erilaisista esteistä, jotka voivat vaikuttaa työyhteisön toimintaan. Yksi este on kypsyiden puute työyhteisössä, joka tarkoittaa sitä, että työskentelytiimi on melko nuori. Yleensä tiimi vaatii jonkin verran aikaa, jotta yhteistyötavat kehittyvät ja vakiintuvat. Toisena esteenä voivat näyttäytyä juurtuneet käytänteet, jotka yhä vaikuttavat työyhteisön jäsenien nykyiseenkin toimintaan. Eräs este on työyhteisön jäsenten eriävät motiivit. Yksilöiden motiivit ovat harvoin täysin yhteneviä, sillä usein työyhteisön jäsenet haluavat henkilökohtaista menestystä yhteisen menestyksen lisänä. Lisäksi työn tehokkuutta voi hidastaa henkilökohtaiset tavat, sillä esimerkiksi hyvistä tarkoituseristä huolimatta osa ihmisistä puhuu liikaa, väittelee liian usein, karkaa aiheesta, on tarpeettoman tarkka yksityiskohdista tai yleisesti käyttäytyy ihmisille tyypilliseen tapaan, mikä hidastaa yhteistyön toteutumista. (Johnson & Johnson 2014, 557.)

Jotta moniammatillinen yhteistyö onnistuisi, edellyttäisi se sekä halua että pyrkimystä yhteiseen työskentelyyn, eri ammattilaisten välillä. Tämä ei ole mahdollista, jos tiimin jäsenet eivät suhtaudu muiden alojen ammattilaisiin myönteisesti ja luottavaisesti, eivätkä lähde mukaan työskentelyyn avoimin mielin. (Kekoni, ym. 2019, 22.) Esteitä yhteistyön hyvälle toteutumiselle ovat usein eri ammattiryhmien vaikea tavoitettavuus, henkilökunnan vaihtuvuus, pula henkilökunnasta sekä kiire. Laajassa verkostossa tapahtuvalla moniammatillisella yhteistyöllä saattaa ilmetä puutteita niin pelisäännöissä kuin yhteisissä toimintaohjeissa. On mahdollista, että kaikilla moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvilla ei ole esimerkiksi samanlaisia ohjeita liittyen vaitiolovelvollisuuteen. (Isoherranen 2005, 149-150.) Kekoni ym. (2019) jatkavat toteamalla, että moniammatillisen yhteistyön taustalla toimivien organisaatioiden ja johdon olisi järjestettävä työolot sellaisiksi, että työntekijät pystyisivät osallistumaan moniammatilliseen työntekoon. On ymmärrettävää, että eri alojen ammattilaiset eivät suhtaudu myönteisesti moniammatilliseen yhteistyöhön, jos he kokevat jo ennestään kiireisessä työssään sen ylimääräisenä taakkana. (Kekoni, ym. 2019, 21.)

Moniammatillisen yhteistyön haasteisiin voi liittyä luottamuksen puute, joka perustuu usein ennakkoluuloihin ja stereotypioihin toisia ammattiryhmiä kohtaan. Moni ammattilainen kokee moniammatillisessa tiimissä, että toiset ammattilaiset eivät riittävästi ymmärrä toisten tekemää työtä. Moniammatillisessa yhteistyössä toiset ammattilaiset näkevät muiden ammattiryhmien osaamisesta vain murto-osan, eivätkä välttämättä tunnista pinnan alla piilevää vuosien työn rakentamaa hiljaista tietoa. Tämä saattaa aiheuttaa väärinymmärryksiä eri ammattilaisten välillä. (Kekoni, ym. 2019, 26.) Moilanen (2008) huomauttaa, että hiljaisen tiedon vaikeus tulee

sen abstraktista muodosta, toiminta- ja tilannesidonnaisuudesta sekä itsestäänselvyydestä. Vaikkei hiljainen tieto ole helposti nimettävissä tai nähtävissä, voidaan sitä yrittää tehdä näkyvämmäksi ja konkreettisemmaksi. Sekä hiljaisen tiedon tunnistaminen että jakaminen tapahtuvat yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Työyhteisössä kokeneemmilla työntekijöillä on usein rooli uuden työntekijän perehdyttäjänä sekä hiljaisen tiedon siirtäjänä. Kuitenkin tämä rooli sekä siihen liittyvät tehtävät harvoin määritellään virallisesti työyhteisöissä ja se on liian usein riippuvainen kokeneemman työntekijän omasta aktiivisuudesta. (Moilanen 2008, 239-240.)

2.1.3 Monitoimitalo moniammatillisen yhteistyön kenttänä

Tutkielmamme perustuu moniammatillisen yhteistyön haasteisiin, joita ilmenee monitoimitaloissa työskentelevien eri ammattien edustajien kertomana. Nämä monitoimitalot toimivat pääosin koulurakennuksina. Määrittely monitoimitaloista koulurakennuksina on vähäistä, joten olemme muodostaneet oman kokemuksemme ja vähäisen kirjallisuuden perusteella oman käsityksemme monitoimitaloista kouluina. Tutkielmassamme puhumme monitoimitalosta sellaisena rakennuksena, jossa toimii koulun lisäksi myös muita palveluita kuten kirjasto, nuorisotalo tai päiväkot.

Korhonen (2014) on arkkitehtuurin diplomityössään määritellyt monitoimitalon eräänlaisena laajentuneena kouluna, jossa koulu toimii alueen keskuksena ja tarjoaa tiloja esimerkiksi päivähoidolle, terveydenhuollolle tai asukastoiminnalle (Korhonen 2014, 31). Rautvuori (2017) kertoo omassa arkkitehtuurin diplomityössään oppimisympäristön muuttuneen. Koulurakennuksen on tärkeää olla mukautuva, eikä koulua tulisi nähdä pelkästään kouluna, vaan monitoimitalona, joka toimii monipuolisena kulttuuri- ja toimintakeskuksena. Lisäksi turvallisuus, ekologisuus, rauhallisuus sekä yhteys ympäristöön ovat tärkeitä ominaisuuksia oppimisympäristölle, eli koululle tai monitoimitalolle. (Rautvuori 2017, 11.) Perusopetuksen opetussuunnitelma 2016 painottaa muun muassa esteettisyyden, esteettömyyden ja akustiikan huomioimista tilanratkaisujen kehittämisessä, suunnittelussa ja toteutuksessa. Koulun tilanratkaisut voivat tukea opetuksen pedagogista kehittämistä sekä oppilaiden aktiivista osallistumista. Eri oppiaineiden opetuksessa tulee myös hyödyntää luontoa ja rakennettua ympäristöä, sisä- ja ulkotilojen lisäksi. (POPS 2016, 29.)

Koulu monitoimitalona tuo esiin kaiken sen, mikä yhdistää koulua, perhettä ja yhteisöä. Monitoimitalon tavoitteena on koulun kehittäminen ja lasten ja nuorten kasvattaminen

sellaisiksi kansalaisiksi, jotka ovat halukkaita edistämään oman yhteisönsä asioita. Monitoimitalossa pyritään tukemaan lasten ja nuorten kehitystä, ja heidän perheitään sekä koko yhteisön kehittymistä. Monitoimitaloina pidetään sellaisia oppilaitoksia, jotka eivät palvele pelkästään kouluyhteisöä, vaan sen lisäksi myös kaikkia yhteisön jäseniä ja ne on rakennettu yhteisön vahvuuksille. (Balla 2016, 273-274.) Mattila (2015) toteaa koulun olevan koko yhteisön oppimisen keskus. Oppilaitoksia voidaan suunnitella aidosti sosiaalista kanssakäymistä tukevaksi ja yhteistyöhön kannustavaksi. Koulun sijasta oppimisympäristönä voi toimia monitoimitalo. Rakennus tukee monien erilaisten käyttäjäryhmien tarpeita. (Mattila 2015, 73.) Ballan (2016) mukaan koulut vaikuttavat muuttuneen suljetuiksi instituutioiksi, jotka ovat keskittyneitä vain opettamiseen ja oppimiseen. Tämän takia koulu saatetaan kokea eristäytyneenä osana yhteisöä. Koulujen muuntamisella osaksi monitoimitaloa pyritään tekemään koulusta osa yhteisöä, jossa sen jäsenet voivat olla vuorovaikutuksessa, tehdä yhteistyötä ja luoda uutta. Kouluilla, perheillä ja yhteisöllä on yhteinen haaste: oppilaille tulisi tarjota laadukasta koulutusta ja lisäksi pitäisi tarjota mahdollisuuksia kehittää myös oppiaineiden ulkopuolisia taitoja. Tavoitteena on saada lapset ja nuoret kiinnostumaan yhteisön huolenaiheista ja sosiaalisista ongelmista ja vaikuttamaan niihin. (Balla 2016, 274.)

Koulu on merkittävässä asemassa alueensa eri ikäisten asukkaiden sosiaalisten suhteiden luomisessa. Koulu voi ympäristöineen muodostaa esimerkiksi toimintakeskuksen, jossa oppilaat osallistuvat aamu- ja iltapäivätoimintaan. Kun oma koulu nähdään osana paikallista kulttuuria ja arkkitehtuuriperinnettä, voi se kasvattaa oppilaiden ymmärrystä ympäristöstä, kulttuurista sekä yhteiskunnasta. Monitoimitalo tukee kulttuurista ja kielellistä identiteettiä, auttaen siirtämään kulttuuriperintöä seuraavalle sukupolvelle ja luomaan uutta omaa kulttuuria. Riippuen kunnan palvelujen järjestämisestä, voi koulun yhteydessä olla useampikin toiminto. Tällöin koulurakennuksen suunnittelua edellyttää kaikkien sen käyttäjien, eli oppilaiden, henkilökunnan, vanhempien sekä lähialueen tarpeiden täyttymistä. Erilaisten palveluiden sijoittaminen koulun yhteyteen saattaa kannustaa asukkaita käyttämään myös koulun tiloja kulttuuri- tai harrastusaktiviteetteihin. Samaan aikaan myös koulu voi hajauttaa toimintaansa eri palveluiden toimipisteisiin, kuten esimerkiksi kirjastoon. Päiväkodin sijaitseminen koulurakennuksessa mahdollistaa esi- ja alkuopetuksen yhteistyön. Myös nuorisotalon sijoittaminen koulurakennuksen yhteyteen voi edistää yhteistyötä. (Nuikkinen 2009, 102-103.)

2.2 Mentorointi osana moniammatillista yhteistyötä

Tässä alaluvussa avaamme mentoroinnin käsitettä yleisesti sekä sen osuutta moniammatillisessa yhteistyössä. Tämän jälkeen kuvaamme vertaisryhmämentorointia, joka on oleellinen käsite meidän tutkielmamme aineiston kannalta. Lopuksi syvennymme vielä pohtimaan moniammatillisen työyhteisön jäsenten vertaisuutta.

Heikkisen ja Huttusen (2008) mukaan mentorointia pidetään hyvänä keinona hiljaisen tiedon siirtämiseen organisaatioissa. Mentorointia on pyritty edistämään opettajankoulutuksessa ja kiinnostus mentorointiin on ollut kasvussa. Sanalla mentorointi voidaan tarkoittaa hyvin erilaisia asioita ja vaikka mentorointiprosessissa on kysymys yksilöiden tiedon rakentumisesta, on painopiste keskusteluissa usein ollut organisaatioiden hiljaisessa tiedossa. Mentoroinnissa yhdistyy sekä yksilön tietäminen, että sosiaalisesti rakentuva tieto yhteisöjen toiminnasta ja sen takia mentorointia voidaan kuvata sosiaalipsykologiseksi ilmiökentäksi. Mentoroinnin perinteisessä määritelmässä mentorin rooli korostuu kokeneena konkarina, joka antaa tietojaan, verkostojaan sekä tukeaan kokemattomamman käyttöön. Mentoroinnin ydin on muodostunut ammatilliseksi ohjaussuhteeksi kokeneemman ja kokemattoman työntekijän välillä, jossa kokenut ja arvostettu osaaja, eli mentori, ohjaa, auttaa sekä tukee mentoroitavaa ammatilliseen kasvuun liittyen. (Heikkinen & Huttunen 2008, 203.) Samoja ajatuksia ovat esittäneet aiemmin myös Bozeman ja Feeney (2007), esitellessään mentoroinnin yleisiä tunnusmerkkejä. Ensinnäkin mentorointisuhde on mentorin (jolla oletetaan olevan enemmän tietoa, viisautta tai kokemusta) ja mentoroitavan (jolla on vähemmän näitä ominaisuuksia) välinen. Lisäksi mentorointisuhde pitää sisällään tiedon ja tuen siirtämisen ensisijaisesti epävirallisen kommunikoinnin kautta. Lopuksi mentorointisuhteella on suora merkitys niin urakehitykseen, kuin henkilökohtaiseenkin kehitykseen. (Bozeman & Feeney 2007, 731.)

Heikkinen ja Huttunen (2008) kritisoivat sitä, että perinteinen käsitys mentoroinnista kuvastaa autoritääristä suhdetta, jossa mentori on osaamiseltaan ja tiedoiltaan ylivertainen suhteessa mentoroitavaansa. Tällaista auktoriteettia korostavaa asetelmaa ei enää nykyään työelämässä kohtaa. Sen sijaan ennemminkin arvossa ovat kollegiaalisuus, uudistaminen sekä kehittäminen. Mentoroinnin käsite on muuttanut muotoaan siten, että mentorin auktoriteetin sijaan korostetaan yhdessä tekemistä sekä vastavuoroisuutta, eikä mentorointia ymmärretä yksisuuntaisena ohjauksena, vaan sitä tulkitaan enenevissä määrin keskusteluksi, vuoropuheluksi tai dialogiksi. (Heikkinen & Huttunen 2008, 204-205.) Jokinen, Markkanen, Teerikorpi, Heikkinen ja Tynjälä (2012) myötäilevät tätä todetessaan, että mentorointi

nykymerkityksessään tarkoittaa luopumista viisauden hierarkkisesta jakamisesta ja siirtymistä yhteisölliseen toimintaan. He myös muistuttavat, ettei mentorointi ole irrallinen innovaatio, vaan sen tulisi olla läheinen osa kehittämishankkeita, jotka uudelleenrakentavat toimintakulttuuria kouluissa. (Jokinen ym. 2012, 38.)

Ennen on usein ajateltu myös sitä, että mentorointi olisi vain kahden ihmisen välinen suhde, kuitenkin tavallisempaa on, että nykyään mentoroinnin yhteydessä kokoontuu useampi henkilö. (Heikkinen & Huttunen 2008, 204-205.) Heikkinen, Tynjälä ja Jokinen (2012) toteavatkin, että mentoroinnissa pelkästään nuori ei ole vastaanottavana osapuolena, sillä myös kokenut työntekijä voi saada mentoroinnin kautta uutta näkökulmaa työhönsä. Näin ollen mentoroinnista on hyötyä niin mentorille kuin mentoroitavallekin. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 47.) Mentoroinnin ajatellaan olevan yksi keinoista, joilla pyritään kehittämiskeskiseen opettajuuteen kouluissa ja sen vuoksi mentorointia tulisi ajatella kiinteänä osana koulujen ammatillista kulttuuria, eikä pelkästään erillisenä vuorovaikutusprosessina mentorin ja uuden opettajan välillä. Mentoroinnin avulla voidaan myös muodostaa kiinteät suhteet kollegoiden välille. Sellaiset opettajien pohdinnat ammatillista ja kasvatuksellisista asioista, jotka liittyvät käytäntöön ja teoriaan, sekä yhteistoiminnallinen kumppanuus korostuvat mentorointiprosessissa. Mentorointi ei ole arviointia tai vallitseviin kouluyhteisön traditioihin sosiaalistamista vaan ammatillisen identiteetin rakentamisen tukemista. Mentorointiprosessissa syntyy vaihtoehtoisia ratkaisuja päivittäiseen päätöksentekoon, mikä merkitsee uusien opettajien sitomista erinäisiin prosesseihin. Nämä prosessit kohdistuvat sellaisiin tapahtumiin tai tilanteisiin, jotka ovat heidän oman opettamisensa ja opettamaan oppimisensa kannalta keskeisimpiä. (Jokinen ym. 2012, 38-39.)

2.2.1 Vertaisryhmämentorointi

Vertaisryhmämentorointi on kehittynyt nykyiseen muotoonsa Suomessa 2000-luvun aikana. Sen kehittymiseen ovat vaikuttaneet eurooppalaiset ja kansalliset kehittämisohjelmat, kansainvälinen tutkimusyhteistyö ja vuorovaikutus, sekä useimmat yliopistojen yhteistyönä toteutetut tutkimus- ja kehittämishankkeet. Vertaisryhmämentorointi on parimentorointia kustannustehokkaampaa ja kun ryhmissä esille nousseisiin aiheisiin saadaan monipuolisia näkökulmia, mahdollistuu aiempaa laajempi sosiaalisen oppiminen. Organisoinnin helppoutta pidetään ryhmämentoroinnin vahvuutena, sillä yhden mentorin vetäessä ryhmää useille opettajille on toiminnanorganisointi joustavaa. Suomalaista mentoroinnin toimintamallia

kutsutaan vertaisryhmämentoroinniksi. Nimitys tulee kansainvälisen käsitteistön mukaisesti englannin termistä "peer group mentoring". (Jokinen ym. 2012, 42-43.)

Vertaisryhmämentorointi perustuu pienryhmätyöskentelyyn, joka koostuu noin 4-10 henkilöstä. Usein termi lyhennetään sanaksi verme. Ryhmän sisällä jaetaan osaamista, kokemusta sekä työssä koettuja haasteita. Vertaisryhmämentoroinnin tausta-ajatuksena on, että kaikilla on toisilleen jotain annettavaa. Mukana on sekä vähemmän kokeneita että kokeneita työntekijöitä. Verme pohjautuu reflektoinnin ja keskustelun avulla sanattoman sekä implisiittisen tiedon näkyväksi tuomiseen, yhteistä tietoa rakentamalla. Vertaisryhmämentoroinnissa oletetaan, että tietoa ei voi sellaisenaan siirtää ihmiseltä toiselle, vaan ihminen tulkitsee aina uutta informaatiota pohjaten sen aikaisempiin tietoihinsa, käsityksiinsä, kokemuksiinsa sekä uskomuksiinsa. Tällöin sama tieto voidaan ymmärtää ja tulkita eri tavoin, jolloin jokainen muodostaa oman käsityksensä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muun ryhmän kanssa, eikä tieto vain siirry sellaisenaan. Tiedon rakentumisen prosessissa kaikkia ryhmän jäseniä pidetään tasavertaisina osallistujina. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2012, 78-79.) Kukkonen, Ranne ja Korko (2012) myötäilevät tätä kertoessaan vertaisryhmämentoroinnissa olevan kysymyksessä toisen ihmisen kohtaamisesta (Kukkonen, Rinne & Korko 2012, 150).

2.2.2 Moniammatillisen yhteisön jäsenet vertaisina

Vertaisuus ei voi tarkoittaa sitä, että kaikki olisivat yhdenvertaisia tietojensa, taitojensa ja kokemustensa suhteen. Sen sijaan vertaisuus, jonka tehtävä on rikastaa yhteisöä, perustuu erilaisuuteen. (Heikkinen, Tynjälä & Jokinen 2010, 26.) Kun yksilöt muodostavat ryhmän, he tuovat mukanaan oman persoonallisuutensa, arvonsa, tietämyksensä sekä taitonsa ja lisäksi he tuovat ryhmään omat verkostonsa. Heidän tulee pitää kiinni omasta yksilöllisyydestään, mutta tulla myös osaksi suurempaa yhteisöä. Tämä muodostaa paradoksin siitä, kuinka yksilö asettuu oman identiteettinsä kanssa avoimen moniammatillisen yhteistyön keskiöön. On tärkeää säilyttää mielikuva ryhmän yhteisestä identiteetistä, mutta samaan aikaan on tärkeää ymmärtää ryhmän yksilöiden identiteetin merkitys osana ryhmää. (Payne 2000, 113.) Payne (2000) jatkaa esittelemällä yksilöiden tarpeita, joihin heidän työyhteisönsä tulisi vastata. Yksilöiden tulee luottaa itseensä ja omiin kykyihinsä sekä toisiin jäseniin ryhmässä. Ryhmän jäsenillä on tarve olla osa ryhmää, mutta myös olla kokonainen yksilö ilman ryhmää. Ihmiset haluavat pystyä toimimaan järjestelmällisesti omiin uskomuksiinsa ja arvoihinsa vastaten. Ryhmän jäsenet

haluavat ymmärtää, miten toiset suhtautuvat heihin ja että heidän tekemäänsä työtä arvostetaan. (Payne 2000, 116.)

Vastavuoroinen suhde, jossa yhteys ihmisten välillä rakentuu sekä sanallisesti että sanattomasti, on ihmisten välisen vuorovaikutuksen perusta. Onnistunut vuorovaikutus rakentuu monesta osatekijästä, joita voidaan tarkastella laajemmin muun muassa työyhteisötaitojen tai moniammatillisen osaamisen näkökulmasta. (Mönkkönen, Leinonen, Arajärvi, Hovatta, Tusa & Salokangas 2019, 51.) Tapa, jolla suhtaudumme toisiin tasavertaisina toimijoina ja kuinka kohtaamme heidät kunnioittavasti yksilöinä, on vuorovaikutuksen lähtökohta. Hyvä kohtaaminen edellyttää myös sellaiset rakenteet tai puitteet, joissa vuorovaikutus on mahdollista. Viralliset ja epäviralliset keskustelun säännöt ja askelmerkit, fyysiset tilat ja osallistujien sijoittuminen tilaan, kuuluvat vuorovaikutuksen rakenteisiin. Esimerkiksi tilan ollessa auditorio, tuotetaan yksisuuntaista vuorovaikutusta, jossa pääosin on yksi esittäjä muden kuunnellessa häntä. Tämä ei tue avointa vuorovaikutusta. Hyvä kohtaaminen edellyttää sellaista ympäristöä, jossa tulee mahdolliseksi avoin ja keskusteleva ilmapiiri. (Mönkkönen ym. 2019, 51-52; Roos & Mönkkönen 2018.)

Isoherrasen (2005) mukaan dialogi on väline, jonka avulla rakennetaan jaettua, yhteistä ymmärrystä moniammatillisessa keskustelussa. Dialogia käytetään kehittämään yhteistyötä eri asiantuntijoiden ja tieteiden välillä. Dialogi jaetaan yksilön sisäiseen ja ihmisten väliseen dialogiin. "Sokraattinen dialogi tarkoitti sitä, että totuus syntyy totuutta yhdessä etsivien ihmisten välillä heidän dialogisessa kanssakäymisessään: erilaiset totuudet on asetettava yhteen lopullisen totuuden löytymiseksi" (Isoherranen 2005, 25). Tavoitteena dialogissa on saavuttaa yhteinen ymmärrys, jota ei pystyisi saavuttamaan yksin. Dialogi eroaa keskustelusta siten, että keskustelun kohdetta tarkastellaan erilaisista näkökulmista kiinnittämättä kuitenkaan huomiota ajattelutapojen eroihin. Dialogin tavoitteena on tutkia ilmiötä yhdessä. (Isoherranen 2005, 25.) Kun moniammatillinen kohtaaminen on hyvää, rakennetaan silloin tietoa yhdessä. Luottamuksen avulla on mahdollista uskaltaa koetella tätä tietoa, sen uhkaamatta kenenkään ammatti-identiteettiä. Dialogisuus on yksi vastavuoroista kohtaamista määrittävä käsite. Se erotetaan väittelystä, sillä väittely perustuu aina jonkinlaiseen vastakkainasetteluun tai kilpailuasetelmaan. Väitellessä asioista usein puolustetaan vain omaa kantaa sen sijaa, että luotaisiin yhdessä jotain aivan uutta. Dialogisuutta voidaan pitää tietynlaisena asenteena tietoon, vuorovaikutukseen ja toiseen ihmiseen. Sitä ei pidä kuitenkaan sekoittaa keskusteluun

sillä keskustelu voi olla myös pinnallista ja muodollista tai jäädä vain hyvin yleiselle tasolle. (Mönkkönen ym. 2019, 54.)

Kauniston, Estolan ja Niemistön (2010) mukaan ryhmä sisältää valtavan määrän ammatillista osaamista ja tietoa, joita yhteinen dialogi ryhmän sisällä voi syventää. Ryhmäläisten kokemukset ja hiljainen tieto muodostavat ryhmän yhteisen kertomuksen, joka mahdollistaa osallistujien ymmärryksen siirtymisen uudelle, tietoisemmalle tasolle. (Kaunisto, Estola & Niemistö 2010, 167.) Mönkkönen ym. (2019) toteavatkin dialogisuuden tarkoittavan moniammatillisessa kohtaamisessa erityisesti pyrkimystä yhteisen ymmärryksen rakentamiseen tavalla, jossa omat puheenvuorot liittyvät toisten puheenvuoroihin ja osallistujat ovat kiinnostuneita toistensa näkemyksistä sekä halukkaita oppimaan niistä. Kuitenkin on tavallista, että ihmisten välisissä keskusteluissa puheenvuorot liittyvä vain löyhästi toisiinsa. Sen sijaan, että kukin vain odottaisi vuoroaan päästä esittämään omia ajatuksiaan, dialogisuudessa on pyrkimys ymmärtää toisen esittämää ajatusta paremmin. (Mönkkönen, Leinonen, Arajärvi, Hovatta, Tusa & Salokangas 2019, 54.)

Heikkisen, Tynjälän ja Jokisen (2010) mukaan tarkasteltaessa vertaisuutta voidaan toisistaan erottaa kolme vertaisuuden tasoa: eksistentiaalinen, episteeminen ja juridinen taso. Eksistentiaalinen vertaisuus kuvastaa sitä, että kaikki ihmiset ovat keskenään vertaisia. Jokainen ihmiselämä on ainutkertaisuudessaan yhtä arvokas. Eksistentiaalisesta näkökulmasta sosiaalisen statuksen tuoma arvokkuus ei ole merkityksellinen, sillä kaikki ihmiset ovat elämän ja kuoleman perimmäisten kysymysten edessä samalla viivalla. Episteemisellä tasolla erotetaan asioiden osaaminen ja tietäminen. Tällä tasolla ihmiset eivät ole vertaisia keskenään, koska ajatellaan, että toisilla ihmisillä on enemmän osaamista kuin toisilla. Juridista tasoa tarkastellaan vertaisuuden näkökulmasta siinä suhteessa, kuinka vastuut, velvollisuudet ja oikeudet virallisesti ja muodollisesti jakautuvat. Esimerkiksi opettajan ja koulunkäynninohjaajan oikeuksissa ja vastuissa on merkittävä ero. Koulunkäynninohjaajan työehdot ovat opettajaa heikkomat, sillä hän saa pienempää palkkaa ja tekee pidempää työpäivää. Toisaalta vastuu tehdystä työstä on pienempi kuin opettajalla. (Heikkinen ym. 2010, 26-29.)

3 Tutkimuksen toteutus

Toteutamme tutkimuksen laadullisena tutkimuksena, sillä pyrkimyksemme on ymmärtää tutkimaamme ilmiötä, moniammatillisuuden haasteita, ja selvittää sen merkitystä sekä tarkoitusta peruskoulussa. Eskola ja Suoranta (1999) toteavatkin laadullisessa tutkimuksessa kyseessä olevan empiirisen ilmiön tutkiminen. Termit laadullinen tai kvalitatiivinen voidaan yksinkertaisimmillaan ymmärtää aineiston muodon kuvaukseksi. Laadullisen tutkimuksen tunnusmerkkejä ovat muun muassa aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta sekä tutkimuksen tyyllilajien ja tulosten esitystapa. (Eskola & Suoranta 1999, 14-15.)

Tutkielmamme perustuu laadulliseen aineistoon, jota olemme tarkastelleet kokonaisuutena teoreettisen viitekehyksemme rinnalla. Löytääksemme vastauksia tutkimuskysymykseemme, kiinnitimme huomiota siihen, kuinka usein jokin asia toistui keskusteluissa tai millä tavalla asiat oli esitetty osana laajempaa kokonaisuutta. Analysoidessamme aineistoa ja saadaksemme kuvattua tuloksia mahdollisimman selkeästi, emme ole vain listanneet suoria lainauksia aineistosta, vaan listauksen jälkeen olemme luokitelleet niitä sisällönanalyysin keinoin. Alasuutarin (2011) mukaan laadullisessa analyysissä aineistoa tarkastellaan kokonaisuutena. Tutkimuksesta ei kuitenkaan vielä tee laadullista se, että aineistosta poimitaan satunnaisia havaintoesimerkkejä, sillä laadullisen analyysin tuloksia sekä muita todistusaineistona käytettäviä viittauksia alkuperäisaineistoon tulee hyödyntää tilastollisen analyysin tuloksiin rinnastettavina johtolankoina. (Alasuutari 2011, 33, 38.)

Alasuutari (2011) muistuttaa, että erottaakseen aineistossa olevat havainnot tutkimuksen tuloksista, tarvitaan selkeä tutkimusmetodi. Metodi koostuu sellaisista operaatioista ja käytännöistä, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja, sekä sellaisista säännöistä, joiden mukaan näitä havaintoja on edelleen mahdollista muokata ja tulkita siten, että niiden merkitystä voidaan arvioida johtolankoina. Ilman selkeitä sääntöjä siitä, millaisista havainnoista on lupa päätellä mitään, tutkimus voi helposti muuttua vain tutkijan omien ennakkoluulojen empiiriseksi todisteluksi. Metodin ja tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen on oltava keskenään sopusoinnussa. (Alasuutari 2011, 82.) Koska emme ole itse olleet mukana keräämässä aineistoa, on havaintojen ja tulosten erottaminen toisistaan helppoa. Emme ole havainnoineet tutkimukseen osallistuneita henkilöitä tai aineistoa vaan ainoastaan keränneet aineistosta tuloksia vastaamaan tutkimuskysymykseemme. Tutkimusta toteuttaessamme valitsimme analyysimenetelmän parhaiten kuvaamaan tutkimustamme ja sen tuloksia. Valitsimme

aineistomme analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, koska halusimme luokitella aineistosta löytämiämme tutkimuskysymyksen liittyviä asioita tyyppeihin ja analysoida näitä tuloksia.

3.1 Aineiston kuvaus

Tutkimuksemme aineisto on kerätty osana opettajankoulutuksen kehittämishanketta. Hankkeen tavoitteena on ollut verkoston työn jatkaminen opetusalan mentoroinnin kehittämiseksi ja vertaisryhmämentoroinnin kokeileva kehittäminen uusille kohderyhmille uudenlaisten toimintamuotojen avulla. (Pennanen, Markkanen & Heikkinen 2019, 3.) Hanke on kulkenut nimellä Verme2, joka tulee sanasta vertaisryhmämentorointi. Nimitys on tarkemmin Verme toiseen, joka viittaa matemaattiseen vertauskuvaan eksponentiaalisesta kasvusta: osaamista jaettaessa lisääntyy sen kokonaismäärä. Tutkimuksemme aineisto on tarkemmin koottu MoniVerme-ryhmissä, eli moniammatillisissa vertaisryhmämentorointitapaamisissa. Moniammatilliset ryhmät koostuvat 6-8 henkilöstä, jotka ovat ammatiltaan muun muassa luokanopettajia, erityisopettajia, nuorisotyöntekijöitä, lastentarhanopettajia, koulunkäynninohjaajia, lastenhoitajia ja iltapäiväkerhon ohjaajia. Tutkimusaineisto on kerätty videoimalla vertaisryhmämentorointikeskustelujen kaksi tapaamiskertaa. (Pennanen, Markkanen & Heikkinen 2019, 12, 42-44.) Yksi tutkimusryhmään kuulunut tutkija on litteroinut videoidut keskustelut ja samassa yhteydessä keskustelut ovat anonymisoitu. Litterointi on sanatarkkaa kopiointia keskusteluihin osallistuneiden puheesta.

Tutkimuksemme aineisto koostuu kolmen eri monitoimitalon vertaisryhmämentorointikeskusteluista, sekä varhaiskasvatuksen johtajien vertaisryhmämentorointikeskustelusta. Ryhmät tapasivat viidestä kuuteen kertaa vuoden aikana. Jokaisen ryhmän tapaamisista videoitiin tutkimusta ja litterointia varten kaksi tapaamiskertaa. Tapaamisista kuvattiin kolmas ja neljäs tapaamiskerta. Yhteensä litteroitavia videoita taltioitiin 10 tuntia. Jokaisessa hankkeeseen osallistuvassa monitoimitalossa toimi useita eri aloja: perusopetus, nuorisotoimi, kirjasto, varhaiskasvatus, terveydenhoito sekä seurakunta. Tämän lisäksi mukana oli hallinto- ja huoltohenkilöstöä, jotka saivat joko palkkansa talosta tai olivat erillisen yrityksen palveluksessa. Osa henkilökunnasta kulki useiden eri yhteisöjen välillä ja saattoi suorittaa eri tehtäviä yhteisössä, esimerkiksi oppilaanohjausta sekä tietyn aineen opettamista. Yhteisöt eivät siten olleet tarkkarajaisia ja henkilökunnan tarkka määrä vaihteli laskentatavasta riippuen. Jokainen yhteisö oli toiminut monitoimirakennuksena alle viisi vuotta.

3.2 Sisällönanalyysi

Valitsimme aineistomme analyysimenetelmäksi sisällönanalyysin, koska halusimme kuvata aineistoissa esiintyvien tiettyjen asioiden keskeistä merkitystä sanallisesti. Halusimme tuoda esille tutkimuskysymykseemme liittyviä asioita ja muodostaa niistä luokkia. Tällä tavalla saimme tuotua aineistosta esille erilaisia haasteita moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen, mikä vastaa tutkimuskysymykseemme. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan sisällönanalyysi on perusanalyysimenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisissa tutkimuksissa. Sitä voidaan pitää sekä yksittäisenä metodina että väljänä teoreettisena kehyksenä, jonka voi liittää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Tuomi ja Sarajärvi jatkavat toteamalla, että sisällönanalyysimenetelmän tarkoitus on saada tutkittavasta ilmiöstä tiivistetty ja yleisessä muodossa oleva kuvaus. Tällä analyysimenetelmällä kerätty aineisto saadaan järjestetyksi ainoastaan johtopäätösten tekoa varten ja tämän vuoksi sisällönanalyysin käyttämistä tutkimuksissa kritisoidaan. On mahdollista, että tutkija on kuvannut analyysia hyvinkin tarkasti, mutta ei ole pystynyt tuottamaan mielekkäitä johtopäätöksiä, vaan esittelee tuloksina luokitellun aineiston. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117.) Myös Salo (2015) kritisoi sisällönanalyysiä sen analyysin ohuuden, ongelmattomuuden sekä refleksiivisyyden puutteen vuoksi (Salo 2015).

Sisällönanalyysilla pyritään kuvaamaan aineiston sisältöä sanallisesti ja luomaan siitä selkeä kuva. Sisällönanalyysin tavoitteena on järjestää aineisto selkeään ja tiiviiseen muotoon sen sisältämää informaatiota kadottamatta. Laadullisen aineiston analyysin on tarkoitus lisätä informaatioarvoa, sillä sen avulla hajanaisesta aineistosta yritetään luoda yhtenäistä, selkeää sekä mielekästä informaatiota. Analyysilla selkeytetään aineistoa, jolloin tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista tehdä luotettavia ja selkeitä johtopäätöksiä. Analyysia tehdään laadullisessa aineistossa joka vaiheessa tutkimusprosessia ja aineiston laadullinen käsittely perustuu loogiseen päättelyyn sekä tulkintaan, jonka aluksi aineisto hajotetaan osiin, käsitteellistetään ja kootaan uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi uudella tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 119, 122.) Salo (2015) huomauttaa, että sisällönanalyyttistä kirjallisuutta on luettu laadullisten tutkimusmenetelmien osana melko kriittikittömästi ja vasta viime aikoina on keskusteluihin nostettu esiin ongelmia, jotka sisältyvät tähän menetelmään (Salo 2015, 171). Ruusuvuori, Nikander ja Hyvärinen (2010) painottavat, että laadullisessa analyysissa sisältö ei lähtökohtaisesti tyhjene kategorioihin, vaan laadullisen tutkimuksen idea on pikemminkin löytää aineistosta jotakin uutta ja ennen havaitsematonta (Ruusuvuori, Nikander, Hyvärinen

2010, 16). Tutkielmassamme emme pelkästään luokittele aineistoa eri kategorioihin vaan pyrimme analysoimaan sen sisältöä löytämällä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia pohtien niiden merkityksiä toisiinsa. Analyysivaiheessa tarkastelemme aineistoa verraten sitä jo aiemmin tutkittuun tietoon ja samalla pyrkien löytämään ja muodostamaan aineistosta uusia teorioita.

Sisällönanalyysia voidaan tarkastella kolmesta näkökulmasta: aineistolähtöisestä, teorialähtöisestä ja teoriaohjaavasta näkökulmasta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122). Tutkielmamme analyysimenetelmänä käytämme aineistolähtöistä sisällönanalyysia, sillä haluamme, että tulokset perustuvat täysin tutkielman aineistoon. Tuomi ja Sarajärvi (2018) toteavat, että aineistolähtöisen eli induktiivisen aineiston analyysin voi jakaa karkeasti prosessiksi, jossa on kolme vaihetta. Ensimmäisessä vaiheessa aineisto pelkistetään siten, että tutkimukselle epäolennainen aines karsitaan pois. Toisessa vaiheessa aineisto ryhmitellään, eli aineistosta etsitään käsitteitä, jotka kuvaavat joko samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia. Kolmannessa vaiheessa aineistosta luodaan teoreettiset käsitteet. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin pyrkimys on saada vastaus tutkimuskysymykseen yhdistelemällä käsitteitä. Se perustuu tulkintaan ja päättelyyn, jossa empiirisestä aineistosta edetään käsitteellisempään näkemykseen tutkittavasta ilmiöstä. Teoriaa ja johtopäätöksiä vertaillaan jatkuvasti alkuperäisaineistoon silloin, kun muodostetaan uutta teoriaa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 122-124, 127.)

Salo (2015) kritisoi aineistolähtöistä teoriaa todetessaan, että koska tutkija ei voi kadottaa aiempia tietojaan, teoriapitoisia havaintojaan tai ajatuksiaan, lieenee puhtaalta pöydältä teoriattomasti aloittaminen mahdotonta (Salo 2015, 172). Analyysia tehdessämme pyrimme huomioimaan nämä aineistolähtöisen sisällönanalyysin ongelmakohdat. Tiedostimme alusta alkaen, että teoria ohjaa havaintojamme ja ajatuksiamme jonkin verran. Tutkimustuloksiin on vaikuttanut omat havaintomme ja tulkintamme aineistosta. Pyrimme kuitenkin löytämään aineistosta jotain uutta ja meidän tutkielmamme kannalta merkityksellistä, jota aikaisempi tutkimus on jättänyt huomiotta. Puusa (2011) muistuttaa, ettei tutkimus ole vielä valmis silloin, kun tutkimusaineisto on analysoitu. Pelkkä analyysiprosessin kuvailu ei riitä, sillä järjestetty aineisto ei koskaan ole tutkimuksen lopputulos. Tulkinta on se piirre tutkimuksessa, joka erottaa sen arkijärjestä, ja sen takia on analysoinnin jälkeen tulokset tulkittava ja selitettävä. Pelkkä tulosten analyysi ei riitä kertomaan tutkimuksen tuloksia, vaan tuloksista tulee pyrkiä laatimaan synteesejä, jotka kokoavat yhteen pääseikat ja auttavat vastaamaan tutkimukselle asetettuihin ongelmiin. Tutkimuksen johtopäätökset perustuvat näihin laadittuihin synteeseihin. (Puusa

2011, 123.) Analyysivaiheessa selitimme tutkimustulokset auki ja muodostimme niistä vastauksia tutkimuskysymykseemme. Tuloksiksi muotoutui analyysimme avulla erilaisia moniammatillisen yhteistyön haasteita.

3.3 Aineiston analyysiprosessin kuvaus

Luodaksemme aineistosta mielekkään kokonaisuuden, jonka avulla on mahdollista tehdä johtopäätöksiä, kävimme sen läpi systemaattisesti värikoodaten tutkimuskysymykseemme liittyviä ilmauksia. Tutkimuksemme lähtökohtana oli löytää moniammatillisen yhteistyön haasteita, joita mainittaisiin aineistossa. Analyysiämme ohjasi teoria, jota olimme koonneet moniammatillisen yhteistyön haasteisiin liittyen. Tarkoituksenamme oli etsiä aineistosta ainoastaan ongelmia ja haasteita, joita ryhmiin osallistuneet henkilöt ilmaisivat, tai joita pystyimme havaitsemaan rivien välistä. Erityisesti toivoimme löytävämme haasteita, joita aiempi teoria ei ollut eritellyt. Haasteet ilmenivät aineistossa osittain suoraan sanoitettuna niiden olevan yhteistyön haasteita. Joitain asioita ei mainittu aineistoissa suoraan, esimerkiksi arvostuksen puute, mutta sen aihepiirin ympärillä oli keskustelua. Tällaisia asioita ilmeni esimerkiksi keskustelussa toisen työn helppoudesta tai silloin, kun ilmeni, että joku ei pidä toisen sanomaa tärkeänä.

Seuraavaksi kuvaamme analyysiprosessimme kulkua Tuomen ja Sarajärven (2018, 122-124) avaamalla sisällönanalyysin menetelmällä:

1. Aineiston pelkistäminen, eli redusointi: Etsimme aineistosta tutkimuksellemme oleelliset kohdat ja merkitsimme ne eri värillä. Tutkimuksemme kannalta oleellisia ilmauksia olivat sellaiset, joissa jollain tavalla mainittiin yhteistyöhön liittyviä haasteita. Pelkistämisen jälkeen kopioimme kohdat ja liitimme ne erilliseen tiedostoon.
2. Ryhmittely eli klusterointi: Tässä vaiheessa värikoodasimme ilmaukset eri väreillä niin, että samaa asiaa tarkoittavat ilmaukset muodostivat alaluokan. Samoilla asioilla tarkoitamme tietyn aihepiirin, kuten esimerkiksi vuorovaikutuksen, ympärille muodostuneita keskenään samankaltaisia asioita. Nimesimme alaluokat sisältöä kuvaavilla otsikoilla.
3. Yleiskäsitteiden muodostaminen eli abstrahointi: Tässä vaiheessa yhdistelimme alaluokkia ja muodostimme niistä pääluokkia, jotka nimesimme sisältöä kuvaavilla otsikoilla.

Aloitimme aineistomme läpikäymisen silmäilemällä läpi litteroidun materiaalin. Tämän jälkeen luimme aineiston uudelleen tarkemmin ja samalla merkitsimme moniammatillisen yhteistyön haasteisiin tai ongelmiin liittyviä ilmauksia alleviivauksilla. Aloitimme aineiston pelkistämisen kopioimalla alkuperäisestä aineistosta ainoastaan tutkimuskysymykseemme viittaavia ilmauksia kokonaan eri tiedostoon. Tämän jälkeen luimme eritellyn materiaalin ja luokittelimme ne alleviivaten eri väreillä eri aihealueisiin, eli erilaisiin haasteisiin. Tässä vaiheessa eri aihealueita syntyi 10 kappaletta. Nimesimme jokaisen aihealueen niiden sisältöjä kuvaavilla otsikoilla. Nämä aihealueet ovat:

1. Ammattien väliset haasteet
2. Organisointiin ja tiloihin liittyvät haasteet
3. Aikaan ja kiireeseen liittyvät haasteet
4. Resursseihin liittyvät haasteet
5. Yhteisöllisyyteen liittyvät haasteet
6. Käytänteisiin liittyvät haasteet
7. Työtehtäviin liittyvät haasteet
8. Vuorovaikutukseen liittyvät haasteet
9. Vastuuseen liittyvät haasteet
10. Työntekijöiden ja organisaatioiden vaihtuvuuteen liittyvät haasteet

Taulukko 1. Esimerkki aineiston alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä ja alakäsitteiden muodostamisesta. Taulukossa vasemmanpuoleisessa sarakkeessa alkuperäinen ilmaisu. Taulukossa oikeanpuoleisessa sarakkeessa pelkistetty ilmaisu.

ALALUOKKA: Vuorovaikutukseen liittyvät haasteet	
Alkuperäinen ilmaisu	Pelkistetty ilmaisu
"mun mielestä tuo on se ajatus mikä meillä lähtökohtaisesti on ollu tässä talossa että niinku sanoa ääneen ne asiat että Saa sanoa mutta että mikä se sitten ois se foorumi missä sen voi sanoa että että se on niinku voi olla vähä hakusessa"	Ei ole olemassa foorumia tai paikkaa, missä asioista

"mutta ehkä siinäkin ei kuitenkaan välttämättä se yhteistyö tuu parhaalla tavalla koska joku vähyys niinku tekkee sinne sen oman tontin tietyllä tavalla että se pitäis just silleen niinku purkaa silleen niinku kasvokkain että hei meillä on tulossa tällöinen että voiko yhdistää voimia"	keskustella avoimesti ja kasvokkain.
"no mää oon ite kokenu semmosen tiedonkulun niinkö tieto ei aina kule varmaan opettajien välillä mutta sitte ohjaaja opettajan välillä nii vois olla niinku parannettavaa yleensäkin kaikessa tiedonkulussa"	Tieto ei kulje kaikille asianomaisille tai kaikille ei muisteta kertoa.
"nii mää oon soittanu joskus Idalle että me ootetaan sua täällä pyöräjonossa että me ollaan lähössä sinne retkelle ja Ida on että en mää tienny"	
"sitte aina muistettas kaikki ne ihmiset jotka jollain lailla liittyy tiettyihin oppilaisiin"	
"toinen juttu tuossa tiedon on se että sen tiedon pitäis tulla kaikille yhtä aikaa että se on ainaki joskus ollu se että joku tietää jotaki ja toinen tietää tuota ja sitte tulee semmosta epäselvyyttä että miten tämä asia nyt onkaan ketkä niinku sanoo jotaki pitäis olla joku foorumi jossa tiedottaa kaikkia yhtä aikaa sitte että ei voi sanoa yhdelle edellisenä päivänä ja toinen saa tietää kahen viikon päästä semmonen on myös siinä"	Ei ole olemassa foorumia tai paikkaa, missä asioista keskustella avoimesti ja kasvokkain.
"justiin ja eihän semmosellekkaan voi mittään mutta meitä kumpaaki harmitti ihan hirveesti yhtenä aamuna pieni juttu mutta jos puhutaan yhteisen ajan puutteesta että että sovittiin yhen henkilön kanssa jonka kanssa meillä oli palaveri tulossa nii sovittiin että hän aamulla tulee vartin yli kaheksan ja meillä olis kummallaki alkanu myöhemmin koulu ja että nyt pääsekkö no minä tuun oon joka aamu tullu kaheksaksi tuun nytteki että se on tosi tärkeä ja sitte me siellä ollaan nii ei tuu oli sitte laittanu kymmeneltä illalla wilma-viestin että on lapsi sairaana eikä tuu eihän me nyt katota kymmeneltä illalla wilmaa ja sitte ihan turhaa ja istuttiin siellä ja niinkö siellä tuli semmonen olo että voi että tää on kankiaa tämä yhteistyö että jotenki niinkö sitä pitäis saada semmoseksi sulavammaksi että että siihen olis jonkulainen aika varattu jollon siinä oikeesti olis kaikki paikalla"	Vuorovaikutus ei ole sulavaa eri ammattien välillä.
"nii minä ainaki nii että siinä tarvittais sitte kaikilta että nää uhkat ei toteutuis nii semmosta itsensä tarkastelua ja joustoa ja semmosta että ei voi olla niin että minä ainaki aina toimin niin kuin minä olen aina toiminut että toimikaa te miten haluatte niin siinä se jo on se yhteistyö"	Haluttomuus toimia eri tavalla, kun on aina toiminut.
"ja sitte ehkä kaikki ei oo nii valmiita jotenki tekemään siis jotenki moniammatillisessa että joku on semmonen vaan haluaa tehdä sen oman"	Haluttomuus toimia moniammatillisessa yhteistyössä ja jakaa omia ideoita muille.
"että sun on nyt pakko mennä tekkeen tuonne yhteistyötä muitten kanssa"	
"ja jakamaan omia ideoita"	
"mulla on täällä nämä omat mää en muille kerrokkaan mulla on hyviä ideoita"	

Ilmausten ryhmittelyn jälkeen keräsimme ilmaukset taulukkoon erilliseen tiedostoon, johon pelkistimme ne. Pelkistäessä poistimme ilmauksista niiden puhujien murteellisen muodon ja tiivistimme ilmaisun yhteen tai useampaan lauseeseen. Samalla poistimme ilmauksista ylimääräisen päällekkäisen puheen ilmauksen keskeltä. Taulukot nimesimme eri haasteiden mukaan ja näistä muodostuivat alaluokat. Taulukoimme alkuperäiset ilmaukset ja pelkistykset siten, että taulukon vasemmanpuoleisessa sarakkeessa oli aineistosta irrotettu alkuperäinen ilmaisu ja taulukon oikeanpuoleisessa sarakkeessa pelkistetty ilmaisu. Ilmausten pelkistämisen jälkeen kokosimme eri alaluokkien pelkistykset yhteen ja muodostimme niistä yläluokkia. Yläluokat muodostuivat yhdistelemällä alaluokkien pelkistettyjen ilmaisujen yhteneväisyyksiä. Erilaiset haasteet liittyivät osittain toisiinsa, joten niistä koottiin yhteisiä yläluokkia. Yläluokista muodostui vastaukset tutkimuskysymykseemme: Millaisia haasteita tai ongelmia moniammatillisessa yhteistyössä ilmenee? Yläluokkia muodostui viisi ja ne ovat:

1. Ammattien välinen eriarvoisuus ja työtehtävät.
2. Yhteisöllisyyden puuttuminen ja heikko vuorovaikutus.
3. Vaihtuva ja riittämätön henkilöstö haastavissa tiloissa.
4. Yhteisen ajan puute kiireisessä työyhteisössä.
5. Eriävät käytänteet ja vastuunkantaminen.

Taulukko 2. Yläluokkien muodostaminen alaluokista. Taulukossa vasemmanpuoleisessa sarakkeessa alaluokka, sekä sen pelkistetyt ilmaukset. Taulukon oikeanpuoleisessa sarakkeessa alaluokista muodostetut yläluokat. Pelkistetyn ilmauksen vieressä on sulkeissa ilmausten ilmenemisen lukumäärä, mikäli niitä oli mainittu keskusteluissa useammin kuin 1 kerran.

YLÄLUOKKIEN MUODOSTUMINEN	
ALALUOKAT	YHTEINEN YLÄLUOKKA
Eri ammattien väliset haasteet: <ul style="list-style-type: none"> - Ammatin vähättelyä ja toisen ammatin pitämistä alempiarvoisena (4) - Tietämättömyys tai puhumattomuus toisen ammatin työstä (3) - Ohjaajat kokevat arvostuksen puutetta (2) - Erilliset palaverit ammattien välillä synnyttävät kuppikuntia. - Kokemus siitä, ettei ohjaaja tunne olevansa opettajan kanssa tasavertainen - Eri ammattien välisten yhteisten oikeuksien ja velvollisuuksien vajaus 	Ammattien välinen eriarvoisuus ja työtehtävät
Työtehtäviin liittyvät haasteet:	

<ul style="list-style-type: none"> - Kaikki eivät ole mukana yhteisissä palavereissa (2) - Lastenhoitajat ärsyntyneet siitä, että lastentarhanopettajalle kuuluu eri tehtäviä - Tehtävien kyseenalaistaminen 	
<p>Yhteisöllisyyteen liittyvät haasteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Huono työilmapiiri koetaan kuormittavana. - Epävarmuus siitä, sopiiko työntekijä työyhteisöön. - Kahtiajako eri ammattien välillä vähentää yhteisöllisyyttä. - Työyhteisön tunne siitä, että ei vedetä yhtä köyttä. - Kokemus siitä, että on liian vähän keinoja tutustua toisiin ja vahvistaa yhteisöllisyyttä. - Kokemus siitä, että isommassa työyhteisössä on vaikeampaa tutustua toisiin työntekijöihin kuin pienemmässä. - Henkilöstön yhteistä toimintaa eri ammattien välillä on vähän. - Henkilökemiat eivät välttämättä aina kohtaa työyhteisössä. <p>Vuorovaikutukseen liittyvät haasteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ei ole olemassa foorumia tai paikkaa, missä asioista keskustella avoimesti ja kasvokkain (3) - Tieto ei kulje kaikille asianomaisille tai kaikille ei muisteta kertoa (2) - Vuorovaikutus ei sulavaa eri ammattien välillä. - Haluttomuus toimia eri tavalla, kun on aina toiminut. - Haluttomuus toimia moniammatillisessa yhteistyössä ja jakaa omia ideoita muille. 	<p>Yhteisöllisyyden puuttuminen ja heikko vuorovaikutus.</p>
<p>Organisaatioihin ja tiloihin liittyvät haasteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tilat kaukana toisistaan (3) - Epävarmuus siitä, mitä tiloja saa käyttää ja mihin mahtuu toimimaan (2) - Liian pienet tilat toiminnan haasteena (2) - Yhteisen tilan ja ajan puute - Koko monitoimitalon yhteisen kiinteistönhoitajan puute <p>Työntekijöiden ja organisaatioiden vaihtuvuuteen liittyvät haasteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Työntekijöiden vaihtuvuus (4) - Organisaation tiuha vaihtuvuus heikentää pidemmän aikavälin suunnittelua - Erialaisten ja eri työkokemuksen omaavien ihmisten perehdyttäminen on haastavaa <p>Resursseihin liittyvät haasteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Liian vähän henkilökuntaa lapsimäärään nähden (3) - Liian pienet tilat lapsimäärään nähden 	<p>Vaihtuva ja riittämätön henkilöstö haastavissa tiloissa.</p>
<p>Aikaan ja kiireeseen liittyvät haasteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Yhteisille keskusteluille tai tapaamisille ei ole aikaa (2) - Työtehtävät lisääntyneet (2) - Kaikkia viestejä ei kerkeä lukea, koska niitä tulee niin paljon - Aika ei riitä työtehtävien hoitamiseen - Yhteisen ajan sekä suunnitteluajan puute työntekijöiden kesken 	<p>Yhteisen ajan puute kiireisessä työyhteisössä.</p>
<p>Käytänteisiin liittyvät haasteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Eri säännöt eri toimintaympäristössä, mutta samassa tilassa (4) - Vaihtelevat käytännöt tietosuojaan ja vaitiolovelvollisuuteen liittyen (2) - Eri käytännöt talon sisällä - Luokkien sisällä (eri opettajien) vaihtelevat käytännöt koulunkäynninohjaajille <p>Vastuuseen liittyvät haasteet:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Epäselvyys siitä, kenelle päävastuu kuuluu - Kokonaisvastuu puuttuu 	<p>Eriävät käytännöt ja vastuunkantaminen.</p>

Lopulta kaikki yläluokat muodostavat yhden yhteisen pääluokan, joka on moniammatillisen yhteistyön haasteet. Tämä yläkäsite oli tutkimuksemme lähtökohta teoriataustalle, jolle tarkoituksenamme oli löytää tutkimusaineistosta konkreettisia esimerkkejä.

3.4 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Eskola ja Suoranta (1999) huomauttavat, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointia ja aineiston analyysivaihetta ei voi erottaa yhtä jyrkästi toisistaan, kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa, mikä on todennäköisesti lisännyt ymmärtämättömyyttä luotettavuuteen liittyen. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tutkijan jatkuvasti pohdittava tekemiään ratkaisuja ja sen myötä ottaa samanaikaisesti kantaa sekä tekemänsä työn luotettavuuteen, että analyysin kattavuuteen. Tutkija itse on pääasiallinen kriteeri luotettavuudelle, jonka seurauksena luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1999, 208, 210.) Vahvistaaksemme tutkielmamme luotettavuutta, pyrimme työskentelemään johdonmukaisesti ja pohtimaan tekemiämme ratkaisuja koko tutkimusprosessin ajan. Olemme kiinnittäneet huomiota siihen, että tulokset perustuvat tutkimusaineistoon ja vastaamme tutkimuskysymykseemme. Varmistaaksemme sen, että analyysi olisi mahdollisimman kattava, olemme analysoineet materiaalia useammasta monitoimitilasta. Toimimme myös esille sen, kuinka monta kertaa jokin haaste nousi keskusteluissa esille, mikäli se mainittiin useamman kerran. Tällä pyrittiin vahvistamaan tutkimuksen validiteettia.

Lähdekritiikki kuuluu olennaiseksi osaksi analyysia (Alasuutari 2011, 95; Kalela, 1976, 168-174). Ne kriteerit, joilla arvioidaan lähteiden luotettavuutta riippuvat lähteistä tai pikemminkin näkökulmasta, josta lähteen tarjoamaa informaatiota tarkastellaan. Laajasti ottaen kvalitatiivista aineistoa voidaan tarkastella kahdesta näkökulmasta: indikaattoreina tai todistuksina. Indikaattoreilla tarkoitetaan sellaista tietoa, jota käytetään epäsuorana todisteena kysymyksestä, johon etsitään vastausta. Esimerkiksi haastattelutilanteessa vastaaville ei kerrota sitä, mihin kysymyksillä tai koko haastattelulla pyritään, jonka johdosta oletetaan, että vastauksia voidaan pitää melko luotettavina indikaattoreina. Todistuksina lähdettä tarkastellaan eräänlaisena todistajanlausuntoja siitä mitä tutkitaan. Lähdettä arvioidaan niin kuin todistajanlausuntoa arvioitaisiin oikeudessa, jos todistajan ajatellaan valehtelevan, ei hänen lausunnollaan ole arvoa. Samaa lähdettä on mahdollista tarkastella niin todistuksena kuin indikaattorinakin. (Alasuutari 2011, 95-96.) Tarkastelimme ja arvioimme käyttämäämme lähdemateriaalia

kriittisesti ja hyödynsimme sekä kotimaisia että kansainvälisiä lähteitä. Pyrimme löytämään mahdollisimman tuoretta kirjallisuutta tutkielmamme kannalta keskeisimpien termien määrittelyssä. Hyödynsimme kuitenkin myös vanhempaa kirjallisuutta silloin, kun koimme niiden sisältämän tiedon olevan yhä tutkielmamme kannalta oleellista.

Tutkijan eettiset ratkaisut ja tutkimuksen uskottavuus kulkevat yhdessä ja se, että tutkijat noudattavat hyvää tieteellistä käytäntöä, on koko uskottavuuden perusta. Esimerkkejä hyvän tieteellisen käytännön loukkauksista ovat muun muassa puutteellinen viittaaminen aikaisempiin tutkimustuloksiin, muiden tutkijoiden osuuden vähättely julkaisuissa sekä tutkimustulosten tai käytettyjen menetelmien huolimaton ja harhaanjohtava raportointi. Tutkimuksen tekijällä sekä tutkimusryhmän johtajalla on vastuu hyvän tieteellisen käytännön noudattamisesta ja tutkimuksen rehellisyydestä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 150-151.) Olemme kiinnittäneet huomiota hyviin tieteellisiin käytänteisiin viittaamalla asianmukaisesti aikaisempiin tutkimustuloksiin sekä lähdekirjallisuuteen. Lisäksi olemme raportoineet tutkimustuloksia järjestelmällisesti ja rehellisesti. Tutkielmamme aiheen perusteella olemme kiinnittäneet huomiota ainoastaan moniammatillisen yhteistyön haasteisiin. Huomion kiinnittäminen haasteisiin on välttämätöntä, jotta niitä ei tule pelättyä tai salattua. Aineistossa ilmeni myös positiivisia ajatuksia moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen, mutta koska tutkimuskysymyksemme käsittelee haasteita, olemme nostaneet esille vain niitä. Eettisyyteen liittyy myös salassapitovelvollisuus, jonka olemme huomioineet tutkimusprosessimme aikana. Emme ole missään vaiheessa saaneet tietoomme Verme2-projektissa haastateltujen henkilöiden oikeita nimiä, tai nähneet haastatteluvideoita. Käytössämme on ollut ainoastaan litteroidut tekstit, joissa henkilöiden oikeat nimet on korvattu pseudonyymiminimillä. Tutkielmamme valmistuttua, poistamme saamamme aineistomateriaalit huolellisesti.

4 Tulokset moniammatillisen yhteistyön haasteista

Tässä osiossa esittelemme aineiston pohjalta muotoutuneet tulokset, jotka vastaavat tutkimuskysymykseemme. Tulokset on jaoteltu aineistosta pelkistettyjen ilmausten ja pelkistetyistä ilmauksista syntyneiden yläluokkien mukaan. Moniammatillisissa vertaisryhmäkeskusteluissa nousi esiin haasteita liittyen eriarvoisuuteen, työtehtäviin, yhteisöllisyyteen, vuorovaikutukseen, henkilöstön vaihtuvuuteen ja riittämättömyyteen, tiloihin, yhteisen ajan puutteeseen ja eriäviin käytänteisiin, sekä vastuunjakamiseen.

4.1 Ammattien välinen eriarvoisuus ja työtehtävät

Vertaisryhmämentoorointikeskusteluissa ilmenee, että monitoimitalossa työskentelevät usean eri ammatin edustajat kokivat moniammatillisen yhteistyön haasteeksi eriarvoisuuden toistensa välillä. Eriarvoisuutta koettiin esimerkiksi lastenhoitajan ja lastentarhanopettajan välillä, sekä opettajan ja koulunkäynninohjaajan välillä.

”meijän työ on tavallaan aina sen ajan trendin mukkaan mukaisena näyttäytynyt ja nytten tulee laista vahvasti taas niinkö suittia sinne vanhaan tai semmoseen niinkö takasi siihen perinteisempään roolijakoon [lastentarhanopettajan ja lastenhoitajan välillä] ja sitäki puijaan nyt ja sitä mää aattelen siitähän lähtee nämä lastenhoitajien kokemukset siitä että heitä ei nyt enää arvosteta heijän työpanosta ei arvostekkaan ja missäs he ei voi suunnitella eikä heillä oo sitä aikaa että väkisinkihän se kipuiluttaa” (Berit, esimies)

Usein eriarvoisuus lastenhoitajan ja lastentarhanopettajan välillä liittyi siihen, että lastenhoitajat eivät kokeneet työtään ja työpanostaan arvostetuksi. Jossain määrin sitä kuvattiin lastentarhanopettajan työtä helpommaksi. Eräs esimies pohti miltä tilanne voisi lastenhoitajan mielestä tuntua:

”meijän [lastenhoitajien] hommiin voi tulla vähä huilaamaan” (Paul, esimies)

Tätä samaa ajatusta myötäili myös toinen esimies:

”Nii sitä mää tarkotan että voi tulla huilaamaan että just tuo että juuri niin että jos kokee sen tehtävän että että joku lastenhoitajan tehtävä niin mieluummin niin että hakeutuis sijaisrekryyn tai hae jotain kautta tai muuta mutta että jotenki musta ei sais välittyä sellasta viestiä että

lastenhoitajan tehtävä on vaan semmonen sitte niinku siellä . siellä pystyy olemaan” (Alma, esimies)

Koulunkäynninohjaaja ilmaisi kohdanneensa arvostuksen puutetta opettajilta. Haasteeksi mainittiin muun muassa se, että koulunkäynninohjaajan sanomisia ei kuunnella samanlaisella painoarvolla, sillä hänet nähdään vähemmän koulutettuna kuin opettaja:

”niillä acerin koneilla tuolla yläkoulun puolella nii ne oli tv-tiimissä kaks tuntia miettiny että millä niitä siirrellään ja miten niitä kannellaan ja sitte ku ohjaaja meni sanomaan että keittiöltä haetaan tuo lautasalusta ja pistetään liikkeelle ni se meni vähä ohi korvien että sitä ei otettu kuullakseen siinä kohti mutta nyt on pakko sanoa että minkähänlaiset pömpelit siellä on nykysellään ne on justiin ne tarjotinpidikeet siellä kärryssä halavin ja toimivin vaihtoehto . että niinku jos ois heti kuunneltu [koulunkäynninohjaajaa]siinä ois monta pään raapimista ja monta miestyötuntia säästetty aikaa että monesti tai välillä tulee mieleen semmonen että kun ohjaaja päästää suustaan jonku asian ni sivutetaanko se pelekästään sen takia ku se tulee vain ohjaajan suusta kouluttamaton (tekee sormillaan ” ”-merkit) ihminen joka mielikuva taas johtaa sinne menneisiin aikoihin” (Alvar, koulunkäynninohjaaja)

Eriarvoisuuteen liittyi vahvasti myös tietämättömyys toisen ammatin tarkasta työkuvasta ja toisen työn vähättely. Keskusteluissa nousi ilmi esimerkiksi tietämättömyys lastentarhaopettajien ja lastenhoitajien eriävistä työkuvista. Lastenhoitajat eivät tiedä lastentarhanopettajien kokonaista työkuvaa ja kaikkea, mitä siihen liittyy:

”ite tässä miettiny että että ku se on se tunti ja nelkytviis minuuttia lisää että mikä ihme tässä oikeen on ko lastentarhanopettjatkään nelektyä vuotta tehneet työtä ja suunnittelua niin niin mikä tämä sauma nyt on (naurahtaa) että pitää rueta niinkö tässä vaiheessa että mitä tämä suunnittelu on ja mitä tämä on sulle ja ja no eikö lastenhoitajat tiiä mikä on lastentarhanopettajan tehtävä että mää en taho oikeen jaksaa ennää (naurahtaa) ymmärtää” (Agnes, esimies)

Aineiston pohjalta ilmeni kuitenkin se, että tehtävänkuvat on selkeästi avattu, mutta niitä ei kuitenkaan muisteta:

”onhan meillä tvat [tehtävän vaativuuden arviointi] että niissähän on selkeesti sanottu nii tehtäväkuvat että onhan niitä avattu mutta sehän on just niinkö sää sanot että tai kuka sano että muistetaanko vaikka ne ois avattukki ne on kohta unohettu” (Monika, esimies)

Samanlaisia ajatuksia keskustelut herättivät myös koulunkäynninohjaajan ja opettajan eriarvoisuudesta ja työnkuvan tuntemisesta. Heidän kokemuksensa perusteella voidaan ajatella, että opettajat eivät ole aina kovinkaan tietoisia koulunkäynninohjaajien työnkuvasta, sillä se on muuttunut paljon vuosien aikana:

"siihen varmaan vaikuttaa justiin tieteenki meidän jokaisen suhtautuminen itse työhön ja siihen mitä me siltä työltä niinku halutaan mikä meitä motivoi siihen onko se ulkonen motivaatio vai sisäinen motivaatio että se varmaan jotenki tuntuu että ne varmaan ne entiset kokemukset että jos on ollu jo vähä huonoja kokemuksia vuonna joku nii sitte ne tahtoo vähä jäähä sillä tavalla että sitten niinku ja meidän ammattikuntaki [koulunkäynninohjaajat] on vähä semmonen on se on nii nuori vasta että sehän oli joskus kaheksakytluvulla ku tuli näitä tukityöllistettäviä melkeinpä kadulta raahattiin että tuu tänne ja sitte se on että se on sitä monistamista ja leikkelyä nii sitte tuli vähä semmosia ku ei ollu nii koulutusta ni sittehän niitä löyty komerosta nukkumasta ja kaikkee tämmösiä sillä lailla tuntuu että ne kokemukset on sitte tieteenki on sitte vielä ne opettajat jotka muistelee tätä aikaa" (Sandra, koulunkäynninohjaajien esimies)

Koulunkäynninohjaajien esimies kuvaili eriarvoisuutta lisäksi näin:

"-- jotenki tuntuu että me ollaan koettu että me ohjaajat ollaan jotenkin niinkun ei nyt voi sanoa alempiarvosia mutta jollain lailla me ei olla tasavertasia . työntekijöitä niinku opettajien kanssa" (Sandra, koulunkäynninohjaajien esimies)

Moniammatillisen yhteistyön haasteena koettiin erillisten palaverien muodostamat kuppikunnat eri ammattien edustajien välillä:

"-- no sitte mää mietin että mää voisin oikeestaan vaikka pitää opettajille oman lastenhoitajille oman palaverin ja siellä niinku käsiteltäs no tullee se vähän niinku kuppikunta ja semmonen että ei hyvä koska siinä on sitte vähä hyvä sanua vähä niinkö jotaki muutaki mutta tuota musta on ainaki hirviän hyvä lähtee käymään noitten opettajien kanssa se pitkä pitkä lista että se mää uskon että se on heille opiks" (Agnes, esimies)

Yhteistyön haasteena eri ammattikunnan edustajien välillä tunnistettiin myös sitoutuminen työhön ja yhteisten oikeuksien ja velvollisuuksien vajuus, erityisesti vaitiolovelvollisuuteen liittyen:

"-- jos kaikki ei sitoudu siihen työhön nii se on tosi raskasta ja että silloin just se yhteistyö ei enään oo niinku vahvuus vaan heikkous ja sitte vaitiolovelvollisuuksia velvollisuusjuttuja on

vielä semmosia kankeita nii eri toimijoiden välillä jotka joskus vaikka tavallaan niinku että lapsen asioista saa puhua mutta sitte esimerkiksi terveydenhoitajan kans pidettiin palaveria niin oli aika me saatiin puhua sille mutta se ei saanu kuitenkaan tavallaan meille niinku tiettyjä asioita sanoa ollenkaan jota olis kuitenkin ihan hyvä mejän ollu tietää” (Birgit, luokanopettaja)

Esimiesasemassa toimiva varhaiskasvatuksen opettaja kuvaili kokemuksiaan työtehtävien kyseenalaistamisesta lastenhoitajan toimesta. Lastenhoitaja kyseenalaisti sitä, miksi vain varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin kuuluu varhaiskasvatussuunnitelmien kirjaamisia. Varhaiskasvatuksen opettaja koki, että lastenhoitaja haluaisi olla ammatillisesti heidän kanssaan samalla tasolla, vaikka koulutus kuitenkin vaikuttaa heidän asemaansa työyhteisössä:

”nii ja sitte kyllähän tää täytyy ruveta jotenki aukaseen mulla on itellä oli syksy oli tosi rauhallista mutta nyt mää oon niinku aistivinani siellä on lastenhoitajat ruvennu nakkelemaan tuota noin niin asiasta tuota noin niin lastentarhanopettajille vähä ohimennen kyseenalaistaneet tätä asiaa ja että kyllä mulla on tarkoituksena nyt pittää nämä ryhmäkehityskeskustelut ihan tän pohjalta että aukastaan se että se ilmapiiri ei ala siellä mureneen että täytyy lastenhoitajille tehdä selväksi että tää [varhaiskasvatussuunnitelma] ei oo lastentarhanopettajien oma keksimä juttu vaan tää on lakisääteinen ja ja tää kuuluu heijän työhön että se ei niinku joha Mihinkään se että sitä ruvetaan niinku kyseenalaistamaan ja tuota noin niin arvostelemaan ja arvioimaan että sitte mää huomasin semmosen esimerkiksi että mulla on yks lastenhoitaja on nyt niinku monta kertaa mää oon kuullu saanu sen kiinni ku se sannoo että sainpahan taas yhen vasun tehtyä . että että että tavallaan ruvetaan nostamaan tavallaan sitä että hän tekkee niitä vasuja ja vaikka hän ei oo lastentarhanopettaja silleen vähä niinkö ja mää en oikeen tiä mitä se on elikkä tulee vähä niinkö se että haluan olla tavallaan sen lastentarhanopettajan kanssa jotenki niinkun ammatillisesti samalla tasolla ja ja korostaa sitä asiaa mutta tässä tulee justiin tää että mejän täytyy ymmärtää että meillä se koulutus on kuitenkin se joka on se . antaa sen tavallaan aseman siellä työyhteisössä” (Helga, esimies)

Erään ryhmän jäsen pohti eriarvoisuutta pedagogisiin palavereihin liittyen, joihin hänen mukaansa vain opettajat saavat osallistua, vaikka työtä muuten tehdään tiimeissä:

”-- mulla on semmonen tunne että nää kaikki tämmöset pedagogiset kysymykset pyörii kuitenkin aika paljo opettajien ympärillä niinku kuuluuki mutta toistaalta ku sitähän tehhään niinku tiimissä ja mietitään ni musta se ei oo oikeen että ei toisaalta reilua että nää kaikki tämmöset pedagogiset palaverit pelkästään opettajien niinkun kanssa--” (Alma, esimies)

Yhteisten palavereiden tärkeydestä keskustelivat myös mentori ja erityisopettaja:

”ja minusta just tuo on tärkeä anteeksi ku mää nyt täältä huikkailen mutta että on mukana suunnittelussa siinä on kaikki ne tyypit ketkä on työntekijät nii on mukana siellä että että ku me siihen päästään nii silloin se ottaa” (Else, mentori)

”me kirjoitettiin ainaki isolla tuolla nyt aika suunnittelu aika niinku ylös ja nimenomaan siinä tarvitaan sitä johtajan niinkö panosta ja tukea siihen että johtaja Määrää semmosen ajan johon ensinnäki se ei oo vappaaehtonen vaan se on pakollinen ja silloin ei oo oppilashuoltoa eikä silloin oo mittään muuta palaveria tai kukkaan ei ota siihen sitä kampaajaa tai autonhuoltoa (naureskelua) se on niinku vaan sillä tavalla siihen tullee sitte kaikki ohjaajat ja opettajat kaikki ketkä kuuluu siihen tiimiin koska se on ihan mahoton paletti sitte että ensin että me sovitaan viiestään jotaki ja sitte laitetaan kuus wilmaviestiä jollekki että me päätettiin tämmöstä ni se työllistää niinku tavallaan kaikki eikä sitä muista en mää ainakaan muista” (Birgit, erityisopettaja)

4.2 Yhteisöllisyyden puuttuminen ja heikko vuorovaikutus

Moniammatillisen yhteistyön haasteeksi muodostui ryhmäkeskusteluissa ajatus ja kokemus huonosta ilmapiiristä ja yhteisöllisyyden puutteesta, mikä voi osittain johtua ryhmien jäsenten kuvailemasta heikosta vuorovaikutuksesta. Esimiehet olivat keskusteluissa huolissaan siitä, kuinka kuormittavana huono työilmapiiri koetaan:

”tota noin nii mää oon ussein huomannu ajattelevani ja sanovani myöski sen ääneen työyhteissä että minua ei kuormita iso työmäärä minua kuormittaa jos on semmosta henkistä epätasapainoa tai jännitettä työpaikalla ja tällä hetkellä ei oo semmosta aivan hirviän semmonen myönteinen yhdessä tekemisen meininki ja semmonen yhteinen visio ja innostus” (Anton, esimies)

Toinen esimies pohti keskustelussa sitä, kuinka haastavaa esimerkiksi jo työhaastattelussa on tunnistaa, sopiiko joku henkilö työyhteisöön:

”mutta ei niitä pysty kyllä haastattelussa kaikkia ihmisiä lukemaan osa ihmisistä on haastattelussa loistavia ja sitte kuitenkin ku ne tullee työyhteisöön nii se voi ollakki että jollaki tavalla se ei sen ihmisen istuvuuteen työyhteisöön vaikka ajattellee että hei tää on hyvä tyyppi tää istuu mejän työyhteisöön hyvin nii nii sitte sieltä rupeaa kuitenkin nouseen semmosia että se

ei oookkaan mejjän työyhteisön ihminen ja se voi olla että se mennee toiseen työyhteisöön ja siitä tulee hyvää palautetta se istuu tosi hyvin mutta sitte siinä mejjän työyhteisössä se aiheuttaaki hirveesti ristiriitoja--” (Eine, esimies)

Eräässä ryhmäkeskustelussa puhuttiin tiimityöskentelystä ja puheeksi otettiin eripura työyhteisössä, jonka syynä ajateltiin olevan se, etteivät henkilökemiat aina kohtaa:

”no meillä lukee eripura” (Sandra, koulunkäynninohjaajien esimies)

”joo aina ku tiimityöstä puhutaan oli se sitte kenen kans tai mihin suuntaan tahansa siinä on aina mahollisuus että esimerkiksi henkilökemiat ei toimi ollenkaan ja siinä tulee sitte niinku tiimityö kaatuu sitte vähä henkilöihin mm ja seuraava oli se kuppiutuminen mikä on sitte vähä niinkö seurausta henkilökemioista” (Alvar, koulunkäynninohjaaja)

”nii se ei ees välttämättä johu siitä että ois eripuraa vaan se joitten kans on jo semmosia hyviä kemioita se voi toimii poissulkevana myöskin” (Lukas, johtava nuoriso-ohjaaja)

Vertaisryhmämentoroinnissa mukana ollut mentori sanoitti eräässä keskustelussa muiden ajatuksia yhteisöllisyyden vähentymisestä johtuen ammattien kahtiajaosta:

”joo ja mikä tuli täällä ja sitte tavallaan myös työyhteisössä että musta on hyvä että jollaki tavalla tuo oli hyvä tuo esimerkiksi sinun esimerkki (Almalle) ja tavallaan sinähän olit tehny kans sitä (Agnesille) ajatusta viime kerralla ku kerroit nii että ku täälläki (viittaa kyseelyyn) tuli vähä semmosta että se vois olla sitä piikittelyä ettei ala tulleen semmosta tai tuu sitä kahtiajakoa mistä sannoit että kaikkien työ on yhtä tärkeää mutta tehään moniammatillisessa työssä ja ollaan erilaisen osaamisen äärellä ja vaikka samankaltasta se työ on mutta osin sitte se eroaa siellä” (Erika, mentori)

Yhden ryhmän keskusteluun osallistunut opinto-ohjaaja koki työyhteisössään, etteivät työntekijät aina vedä yhtä köyttä, kun on kyse yhteisistä ongelmista:

”ja tämä on asia jossa me ei vedetä yhtä köyttä elikkä meillä ei koko henkilöstö puutu ja se on mun mielestä ihan ja se ärsyttää olla aina se joka naputtaa tai se joka puuttuu” (Ira, opinto-ohjaaja)

Ira jatkoi vielä painottaen, kuinka yksin toimiminen on raskasta:

”mie oon mielelläni natsi ja mie oon mielelläni tyhymä ja ilikiä ja muuta mutta mie en jaksa tehdä sitä yksin” (Ira, opinto-ohjaaja)

Yhtenä suurena haasteena moniammatilliseen yhteistyöhön koettiin se, ettei työyhteisössä pääse tutustumaan toisiin tarpeeksi. Iltapäivätoiminnanohjaajan mukaan keinoja vahvistaa yhteisöllisyyttä on vähän:

”tuo on kyllä hyviä ideoita vähä sammaan liittyen meilläki vaan mietittiin tälläin näin ei mittään hyvää ideaa tullu mutta laajemmasti just se yhteisöllisyyden lisääminen entisestään ja keinoja tutustua toisiin paremmin että juuri tällaiset viralliset kakkukahvittelet vähä tuonne nuin jotaki ihan muuta missä niinkö ((Else: eli se yhteisöllisyys)) nii saa niinkö vahvistaa entisestään” (Mia, iltapäivätoiminnanohjaaja)

Nuorisotyöntekijä puhui myös omasta kokemuksestaan työyhteisön yhteisöllisyyden muodostumisesta. Hän kuvaili, kuinka pienessä työyhteisössä yhteisöllisyyden muodostuminen on helpompaa kuin isossa:

”mutta just se mistä yhellä kertaa aikasemmin ite just puhuin että mitä oon muitten niinku monitoimitalossa työskentelevien kanssa puhunu nii sano että ei ehkä oo ollu nii niinku helppoa ja jouhevaa se yhteistyö -- ja on vaikuttanu siihen että ku tää on ollu nii paljo pienempi työyksikkö mitä muut ku me ollaan aloitettu paljo pienemmällä porukalla nii nii onhan se paljo helepompi tulla tutuksi ja tutustua ku ei oo sitä montaa sattaa työntekijää että se vois oikeesti olla aika haasteelista” (Ester, nuorisotyöntekijä)

Myös toisessa keskustelussa mentorin aloittamassa vuoropuhelussa käy ilmi, että useat työntekijät kokevat, että yhteistä toimintaa esimerkiksi eri ammattien välillä on vähän:

Else (mentori): *”onko teillä tota ihan totta onko teillä noita siis yhteis siis henkilöstön yhteisiä juttuja sitte niinkö että varhaiskasvatuski ois mukana”*

Alvar (koulunkäynninohjaaja): *”ei siellä ei oo sellasta missä ois varhaiskasvatus mukana”*

Erna (varhaiskasvatuksen opettaja): *”muutama koulutuspäivä mitä tiimikoulutuksessa yks lauantai oltiin just koulunpuolen väen kanssa mutta ei”*

Birgit (erityisopettaja): *”vähästä se on”*

Erna (varhaiskasvatuksen opettaja): *”tosi vähästä”*

Yhtenä ongelmana yhteistyölle ja sen kehittymiselle koettiin huono vuorovaikutus työntekijöiden ja eri ammattiryhmien välillä. Esimerkiksi tieto ei ole kulkenut hyvin koulunkäynninohjaajien ja opettajien välillä:

”no mää oon ite kokenu semmosen tiedonkulun niinkö tieto ei aina kule varmaan opettajien välillä mutta sitte ohjaaja opettajan välillä nii vois olla niinku parannettavaa yleensäkin kaikessa tiedonkulussa” (Ida, koulunkäynninohjaaja)

”nii mää oon soittanu joskus Idalle [koulunkäynninohjaaja] että me ootetaan sua täällä pyöräjonossa että me ollaan lähössä sinne retkelle ja Ida on että en mää tienny” (Birgit, erityisopettaja)

”sitte aina muistettas kaikki ne ihmiset jotka jollain lailla liittyy tiettyihin oppilaisiin” (Ida, koulunkäynninohjaaja)

Vuorovaikutukseen liittyvänä haasteena ilmeni, että työntekijöiltä puuttuu yhteinen foorumi, missä avointa vuorovaikutusta voitaisiin toteuttaa:

”mun mielestä tuo on se ajatus mikä meillä lähtökohtasesti on ollu tässä talossa että niinku sanoa ääneen ne asiat että Saa sanoa mutta että mikä se sitte ois se foorumi missä sen voi sanoa ((muut: Nii just)) että että se on niinku voi olla vähä hakusessa” (Edit, koulusihteeri)

Samanlaisia ajatuksia yhteisen foorumin puuttumisesta esitti myös varhaiskasvatuksen opettaja:

”toinen juttu tuossa tiedon on se että sen tiedon pitäis tulla kaikille yhtä aikaa että se on ainaki joskus ollu se että joku tietää jotaki ja toinen tietää tuota ja sitte tullee semmosta epäselvyyttä että miten tämä asia nyt onkaan ketkä niinku sanoo jotaki pitäis olla joku foorumi jossa tiedottaa kaikkia yhtä aikaa sitte että ei voi sanoa yhdelle edellisenä päivänä ja toinen saa tietää kahen viikon päästä semmonen on myös siinä” (Erna, varhaiskasvatuksen opettaja)

Keskustelussa nuorisotyöntekijä kuitenkin ilmaisi kaipaavansa myös kasvokkain tapahtuvaa keskustelumahdollisuutta pelkästään jonkin foorumin lisäksi:

”mutta ehkä siinäkään [foorumissa] ei kuitenkaan välttämättä se yhteistyö tuu parhaalla tavalla koska jokkainen vähä niinku tekkee sinne sen oman tontin tietyllä tavalla että se pitäis

just silleen niinku purkaa silleen niinku kasvokkain että hei meillä on tulossa tämmönen että voiko yhittää voimia” (Ester, nuorisotyöntekijä)

Haasteena koettiin myös se, ettei yhteiselle vuorovaikutukselle ole aikaa tai kaikki asianomaiset eivät ole paikalla, kun yhteisistä asioista sovitaan:

”justiin ja eihän semmosellekkaan voi mittään mutta meitä kumpaaki harmitti ihan hirveesti yhtenä aamuna pieni juttu mutta jos puhutaan yhteisen ajan puutteesta että että sovittiin yhen henkilön kanssa jonka kanssa meillä oli palaveri tulossa nii sovittiin että hän aamulla tulee vartin yli kaheksan ja meillä olis kummallaki alkanu myöhemmin koulu ja että nyt pääsekkö no minä tuun oon joka aamu tullu kaheksaksi tuun nytteki että se on tosi tärkeä ja sitte me siellä ollaan nii ei tuu oli sitte laittanu kymmeneltä illalla wilma-viestin että on lapsi sairaana eikä tuu eihän me nyt katota kymmeneltä illalla wilmaa ja sitte ihan turhaa ja istuttiin siellä ja niinkö siellä tuli semmonen olo että voi että tää on kankiaa tämä yhteistyö että jotenki niinkö sitä pitäis saada semmoseksi sulavammaksi että että siihen olis jonkulainen aika varattu jollon siinä oikeesti olis kaikki paikalla” (Birgit, erityisopettaja)

Vuorovaikutukseen liittyvä haaste moniammatillisen yhteistyön toteutumisessa korostui myös keskustelussa, jossa osallistujat puhuivat yhteistyöstä ja ideoiden jakamisesta. Erityisopettaja kuvaili hypoteettista tilannetta, jossa joku ei haluaisi toimia eri tavalla, kun on aina toiminut, mikä ei saumattoman yhteistyön kannalta ole kehittävää:

”nii minä ainaki nii että siinä tarvittais sitte kaikilta että nää uhkat ei toteutuis nii semmosta itsensä tarkastelua ja joustoa ja semmosta että ei voi olla niin että minä ainaki aina toimin niin kuin minä olen aina toiminut että toimikaa te miten haluatte niin siinä se jo on se yhteistyö” (Birgit, erityisopettaja)

Myös muiden ammattien edustajat ottivat puheeksi sen, että jotkut eivät ole halukkaita toimimaan moniammatillisessa yhteistyössä ja jakamaan omia toimintamallejaan. He kävivät asiasta hypoteettisen keskustelun:

”ja sitte ehkä kaikki ei oo nii valmiita jotenki tekemään siis jotenki moniammatillisessa että joku on semmonen vaan haluaa tehdä sen oman” (Erika, mentori)

”omalla tavallaan ja ehkä ei jakaa [ideoita]” (Mailis, luokanopettaja)

”että sun on nyt pakko mennä tekkeen tuonne yhteistyötä muitten kanssa” (Ester, nuorisotyöntekijä)

”ja jakamaan omia ideoita” (Mailis, luokanopettaja)

”mulla on täällä nämä omat mää en muille kerrokkaan mulla on hyviä ideoita” (Ester, nuorisotyöntekijä)

4.3 Vaihtuva ja riittämätön henkilöstö haastavissa tiloissa

Vertaisryhmämentorointikeskusteluissa esille nousi vahvasti työntekijöiden vaihtuvuus. Moniammatillisen yhteistyön ongelmaksi tämä muodostuu silloin, kun toisia ei tunneta, eikä toisten työtavoista ja vaatimuksista ole tietoa. Yksi ryhmän jäsen mainitsi henkilöstön vaihtuvuuden haasteena muun muassa sille, että yhteistyö aloitetaan aina alusta, kun tulee uusi työntekijä:

”on sillä ja kuinka pysyvät henkilöt niinku on missä paikassa niinku meillä ainaki terveyspuolella tai tuolla vaihtuu koko aika sitte sitä koko aika lähetään hakkeen sitä uutta nii ja selitetään ja niinku et semmonen pysyvyys ois hyvä . niinkun lähtis varmaan että sieltä vaan vaihtuis tois uusia ajatuksia sinne . kyllä mää nään että sillä on hirvee merkitys” (Irene, esimies)

Koulunkäynninohjaajien esimies esitti saman ajatuksen liittyen siihen, kuinka yhteistyössä tärkeää on toisen tunteminen. Henkilökunnan vaihtuminen vaikeuttaa toisiin tutustumista, mikä luo haasteita yhteistyön muodostumiselle:

”joo no mäpä luettelen varmaan paljon samoja mitä tuossaki oli että tuota no resurssit resurssit niistä tuota keskusteltiin yhteistyön syntyminen seki oikeestaan mitä Lukaski tässä jo sano oikeestaan just kun tutustuu ihmiseen tietää jo vähä minkä näkönen on ja sillä tavalla että on helpompi sitä yhteistyötä alkaa niinku tekemään ja sitte mikä meillä oli että tuo yhteistyö niinku henkilöityy niinku oli tässä tämä edellisen toimijan kanssa että just että kun hän lähti pois niin sitte tuota niin niin sit se häviää” (Sandra, koulunkäynninohjaajien esimies)

Tätä pohti myös toinen monitoimitalossa työskentelevä esimies:

”uusia ihmisiä kuitenkin että hirveen hirveen paljon on aina semmosia joita ei oo koskaan nähnykkään ja nimet on vaihtunu mutta sinne tullaan tosi iso porukka” (Agnes, esimies)

Esimiesten kannalta henkilökunnan vaihtuvuus koettiin haasteena moniammatillisen yhteistyön luomiselle erilaisista syistä. Esimerkiksi työhön perehdyttämisen ilmaistiin olevan vaikeaa, erityisesti silloin, kun työntekijöillä on monenlaista ammatillista koulutustaustaa:

”tää jotenki mun mielestä vaan kertoo tätäki keskustelua vaan niinku siitä että kuinka paljo meillä on asioita (naurahtaa) mistä meidän pitäis olla ajantasalla ja ku vaihtuu se henkilökunta nii muistatko sää vaikka ois kuinka perehtynyt muistatko sää tuota asiaa muistatko sää että tuo asia on nyt semmonen ku sää jollekki että tämä nyt mennee näin ja näin että miten me saahan se ku meille tulee se ihmiset tulee erilaisista taustoista ni tai ne tulee erilaisista taloista tai niillä ei oo kokemusta ollenkaan nii Ihan hirveesti tulee niitä asioita että enkö mää oo tästä asiasta muistanukkaan sun kans” (Alma, esimies)

Pitkän aikavälin suunnittelun monitoimitalossa ilmaistiin muuttuvan haasteelliseksi organisaatioiden vaihtuvuuden johdosta:

”ja mää niinku ite nään sen että meillähän on tosiaan niin monta kertaa vaihtunu organisaatio että jos joskus sanoo että no miltä tuntuu no ei miltään tunnu me saahaan muutaman vuojen vällein aina mennee uusiksi mutta me saahaan aina se palikkakoppa etteen mää sanon että mehän ruetaan nyt rakentelleen näillä paikoilla että en mää oo jotenki aatellu sen sillai että mää en haaskaa omaa energiaani että mää mietin mitä kaikkee se vois olla jotaki muuta vaan että ku siinä että sanoo henkilökunnallekki että tässä on meidän raamit tässä on meidän palikat näistä tehään torneja ja niin me niistä aletaan tekkeen torneja että ei kauhiasti niinku käytetä energiaa siihen että mitä meillä pitäis olla tai mitä meillä ei oo että siinä ne on ne tornit ja niistä tulee sen näköset ku tulee ja parhaat mahdolliset tehään että mää nään samalla tavalla niinku tämänki organisaation ja nyt tämänki hetkisen organisaation ja palvelukeskittymätyön että me keskityttään nyt tässä laatikolla tekkeen työtä ja katotaan että siitä tulee niin hyvä ku tulee kunnes vaihtuu organisaatio” (Eine, esimies)

Keskusteluissa pohdittiin myös tiedon ja käytänteiden välittymistä kaikille henkilökunnan vaihtuvuuden johdosta:

”mutta sitä mää mietin että ku koulunkäynninohjaajathan on tosi paljo vaihtunu että onko niitten kans käyty niitä [käytänteitä] läpi” (Ester, nuorisotyöntekijä)

Sen lisäksi, että henkilökunta vaihtuu tiuhaan tahtiin, haasteeksi koettiin se, ettei työntekijöitä ole aina riittävästi. Erityisesti ongelmana koettiin, että henkilökunnan määrä ja tilojen koko eivät vastaa lapsimäärää:

”ja tiiän sen että iipeen [iltapäivätoiminnan] tilat on tosi pienet siihen lapsimäärään suhteutettuna paljonko niitä lapsia on että varmasti he tarvii lisää tiloja oishan se nyt ihan hulluutta jos tuo iso solu ois tuossa tyhjänä ne ei sais sitä käyttää vaan olla kahessa pienessä tilassa että kyllä mää ymmärrän sen että totta kai se on mahtavaa että niillä on mahdollisuus käyttää sitä solua . sitte mutta tiiän myös sen että varmaan ku on ollu enemmän tukea tarvitsevia lapsia ku mitä viime vuonna että siinä on tosi paljon ohjaajaresurssia kiinni mutta seki että ei siihen tuu koskaan muutosta jos ei siitä asiasta puhuta eikä hoksauteta että seki saisko ne sinne sitte apua jos siitä oikeesti sitte puhuttas niinkö ääneen että muutki työntekijät on havainnu että on on niinku sitä että osa lapsista jää sitte valvomatta koska siinä on ollu myös sitä että niinku saattaa olla että joku lapsi saattaa tarvia sen yhen ohjaajaresurssin siihen että miten se vaikuttaa sitte siihen loppulapsiryhmään että jos tullee tosi paljon tämmösiä että . on sitte ohjaajia pois tai joutuu olla joittenki lasten kans vähä henkilökohtasemmin ku on niitä tilanteita nii eihän siinä nii sais käyä että se loppuryhmä ois sitte siellä” (Ester, nuorisotyöntekijä)

Myös koulusihteeri koki resurssien olevan liian vähäiset työntekijöiden suhteen:

”ei sais mutta tavallaan ku se resurssi on mie uskon että se nyt on vähä siitä kiinni että ku on meillä on ollu koko ajan vajausta niinku ohjaajaresurssissa eikö oo vaa vaikka on pyyetty ei oo saatu saatu sijaisia ja näin nii tuota kyllä se varmaan näkyy . resurssit pitäis saaha kohilleen” (Edit, koulusihteeri)

Koulunkäynninohjaajien esimies ilmaisi kokeneensa samanlaisia haasteita työntekijöiden määrän riittämättömyydessä, kertoessaan yhden työntekijän pakon ehtiä moneen paikkaan yhtä aikaa:

”mut se on aina haaste tuota niinku kerhotoiminnassaki se että ku pienryhmissä oppilas jotenki sinnittelee siellä ryhmässä sen päivän ja sitte kun hän tulee niinku isoon porukkaan ja vapaampaan tilaan niin se tahtoo niinku revetä ja sitte se tietää sitä että henkilökuntaa sinne pitää resurssoida ku yhen ihmisen tai lapsen kans pitää sitte olla yks ohjaaja periaatteessa” (Sandra, koulunkäynninohjaajien esimies)

Resursseihin liittyvä haaste yhteistyölle koettiin olevan myös monitoimitalon tilat, olivat ne sitten liian pieniä, liian avoimia, liian kaukana toisistaan tai liian vähäiset. Esimerkiksi nuorisotyöntekijä kommentoi tiloja haasteelliseksi erilaisen yhtäaikaisen toiminnan kannalta:

”nii ja sitte tavallaan ku on tämmösiä avoimia yhtenäisiä tiloja nii nii kyllähän ne varmasti niinku arjessa ku on erilaista toimintaa niin haastaa niinku just tuo mitä mäki mietin mitä me käytetään meillä on tosi pieni nuokkaritila ja saattaa olla seittämän kaheksankymmentä lasta me käytetään kirjastoa porukka pella bilistä sit siinä on pikkulapset on syömässä siinä välipallaa että onhan se totta kai semmonen että just niinku toivoo ite että ei missään vaiheessa menis siihen että sitte oikeesti keskenään kyräillään ja miettii sitä että ei vitsit ku nuoki tuossa taas pella biljardia että tavallaan se on osa sitä meidän toimintaa ja se ois ehkä mun mielestä pitäny ottaa paremmin huomioon jo suunnitteluvaiheessa että se ei sitte niinku häiritte sitte kenenkään toisen toimintaa se meidän niinku eläminen ja toiminta siellä että” (Ester, nuorisotyöntekijä)

Myös erityisopettaja kuvaili tilojen olevan haasteelliset sen vuoksi, että ne ovat lapsimäärään nähden liian pienet. Samalla hän huomautti aikuisten määrän olevan vähäinen suhteessa lapsiin:

”ryhmäkoot tuliki osittain jo tossa että sulkee pois joitaki yhteistyömuotoja että ku luokat on jo yksissään nii isoja että me ei mahuta mihinkään eikä on mahotonta hallita sataa lasta sillä aikuismäärällä mikä on nii sitte tulee jo valmiiksi että ääh mä en jaksa ei se kuitenkaan toimi-” (Birgit, erityisopettaja)

Haasteena yhteistyölle nähtiin myös se, että tilat ovat kaukana toisistaan:

”-- me ollaan tietyllä lailla kauempana sieltä omasta yksiköstä niistä omista työntekijöistä sitä kautta miten se vaikuttaa tänne tasolle että (näyttää käsillään tasoja: toinen käsi ylempänä kuin toinen, heiluttaa alempana olevaa kättä) et onks tää tälleen me halutaan tavallaan hyvää ja ja kehittää niitä palveluita mutta että ettei tässä käykki loppujen lopuksi päinvastoin” (Paul, esimies)

Myös koulunkäynninohjaaja koki tilojen etäisyyden toisistaan haasteena:

”mää oon kokenu aika haasteellisena sen että ku ollaan niin erillisissä yksiköissä tuolla sitä on niinku ei sieltä tuu lähettyä mihinkään ei nää ketään siellä on vähä vaikee olla muuta ku sen oman porukan kanssa” (Ida, koulunkäynninohjaaja)

Johtavan nuoriso-ohjaajan mukaan haasteena on myös nuorisotyön tilojen sijainnin kaukaisuus, jonka johdosta yhteistyö on ollut muiden kanssa haastavaa:

”tässä on vähä niinku haasteena ollu ollu vielä meillä se että me ollaan täällä tuota keskustassa nuorisotyö on ollu vähä tuota pomppinu paikasta toiseen koska se tuota nykyinen nuorisotila on semmosessa kunnossa että käytännössä ei mitään asiaa sinne sinne niin tuota meillä meillä on varmaan niinkun tuota keväällä ku päästään uusiin tiloihin nii se tuota todennäköisesti tulee aika nopeasti niinkun tilanne muuttumaan koska meillä on siinä vaan käytävä tilojen välissä se varmaan niinku semmonen yhdessä yhdessä tuota hiominen siihen esimerkiksi mitä yhteistyötä tehään nii se on huomattavasti helpompaa ku ei tarvi mitä puhuttiin ei tarvi sähköpostin välityksellä face to face voi käydä sanomassa” (Lukas, johtava nuoriso-ohjaaja)

Yhtenä esille nousseena asiana tiloihin liittyen ryhmän jäsenet kertoivat epävarmuuden siitä, mitä tiloja milloinkin saa käyttää ja mihin tiloihin mahtuu toimimaan. Epävarmuutta aiheutti erityisesti mahtuminen tiloihin:

”ja tiän sen että iipeen tilat on tosi pienet siihen lapsimäärään suhteutettuna paljonko niitä lapsia on että varmasti he tarvii lisää tiloja oishan se nyt ihan hulluutta jos tuo iso solu ois tuossa tyhjänä ne ei sais sitä käyttää vaan olla kahessa pienessä tilassa että kyllä mää ymmärrän sen että totta kai se on mahtavaa että niillä on mahdollisuus käyttää sitä solua” (Ester, nuorisotyöntekijä)

Myös varhaiskasvatuksen puolella tilojen koko aiheutti tulevaisuuden näkymiin epävarmuutta siitä, missä ja miten tiloissa ehdutaan toimimaan:

”minusta se valluu niinkö perheille ideaksi se että nyttenki tässä haetaan justinsa sitä että jos haetaan lisää luokkatiloja ni siellä on taustalla myöskin se että saman perheen lapset mahtuis samaan kouluun mutta sitte miten se vaikuttaa varhaiskasvatukseen jos varhaiskasvatukselta siirtyy tiloja koulun ni miten meille sitte tullee tilanne varhaiskasvatuksessa että mitä se tarkoittaa meidän toiminnassa sitte missä meidän kerhot on miten meidän sisarukset mahtuu että ja jos nuorisotoimi voi siirtää toimintaansa jonnekki kouluun nii tuota luokkaan iltapäiväksi ni mitä tapahtuu silloin mitä tiloja me voijaan silloin käyttää se meillä on semmonen tietämys ja päässä meidän toiminnoissa ja me puhutaan ne ääneen ja sieltä vaikka nytten nuorisotoimi niin joka on meidän alueella edustaja ni sanoo että hei nyt xx:ssä [päiväkodin nimi] he käyttää nyt veistoluokkaa iltapäivällä sitä vois käyttää vaikka kerhoihin nii tuota aamupäivällä--” (Eine, varhaiskasvatuksen esimies)

Haasteelliseksi koettiin lisäksi yhteisen tilan ja ajan puute esimerkiksi suunnittelua varten, jonka ryhmän mentori puki sanoiksi yhteisen keskustelun pohjalta:

"mut sitte pitää muistaa se että mikä tuli täälläki ja tietään että ku kaikissa ei oo niitä tiloja mitkä niinku esimerkiksi täällä xx:ssä nyt on että miten se sillon jos ei oo tilaa eikä oo välineitä suunnitella ja yhdessä et se on niinku tietään talot ovat erilaisia että miten se sillon sitte ratkastaan että mutta tuo on just tärkeää tuo suunnittelu yhteisesti niinku itekki aattelen että yhdessä tekeminen se on aina enemmän yhdessä ku suunnitellaan se tuottaa mutta sitte taas toisaalta" (Erika, mentori)

Monitoimitalolle kaivattiin yhtä yhteistä kiinteistöstä vastaavaa, jotta jokaisen ei tarvitsisi erikseen tarkistaa esimerkiksi ovien lukituksia:

"huomaa että tässä mejän koulussa on semmonen vika tai tässä mejän monitoimitalossa että että ku ei oo sitä yhtä kiinteistönhoitajaa nii kyllä mua ainaki jos minä viimesimpiä aikoja jos oon jostaki lähteny mulla tulee aina semmonen paniikki mun pitää kaikki niinku kattua ja jäikö joku ja sitte ku lähen ajamaan kotiin muistinko minä sen kattua ja jäiköhän se nyt seinään ja jäikö se ovi menikö se nyt lukkoon että turvallisempi olo että täällä olis joku niinku ennen vanhaan oli" (Arla, aineenopettaja)

4.4 Yhteisen ajan puute kiireisessä työyhteisössä

Keskusteluissa tuli esille kolmen eri työntekijän mainitsemana, että yhteisille keskusteluille tai tapaamisille ei ole aikaa. Esimerkiksi nuorisotyöntekijä ilmaisi, että työyhteisössä ei ole aikaa sopia yhteisiä tapaamisia, mihin vaikuttaa esimerkiksi eriävät työajat työntekijöiden välillä:

"mut siis jotenki tuntuu että harmillisen vähän meillä on oikeesti semmosia niinku saumoja totta kai kaikilla on tosi erilaiset työajat ja muut mutta semmosia hetkiä että saatas sovittua että oikeesti niinku nähtäs sillai niinku kaikkia porukalla ja onko se sitte kuitenkin kaikista tuloksellisempaa tiettyjen asioitten sillai niinku läpikäymiseen tai sillai niinku keskusteluun että onko sitä porukkaa jo liikaaki tai sillai että kenen pitäis tavallaan niinku kohdata" (Ester, nuorisotyöntekijä)

Hän jatkaa kuvailemalla, kuinka joissain tapauksissa nuorisotalo on täytynyt laittaa kiinni poikkeuksellisen aikaisin, jotta yhteinen palaveri olisi mahdollinen muun henkilökunnan kanssa:

"et siinä on täytyny jos on vaikka ollu näitä koko talon juttuja nii nii kerran varmaan on tehty sillai että nuokkari on sitte laitettu laitettiin se kaheltatoista tai yhen aikaan kiinni että meillä oli sitte nuokkari kiinni poikkeuksellisesti että meki päästiin kaikki niinku osallistuun ja paikalle koska muutenhan meillä on niinkö viiteen tai kaheksaan talo auki" (Ester, nuorisotyöntekijä)

Myös erityisopettaja mainitsi yhteisen ajan puutteen luovan haasteita suunnitteluun. Lisäksi hän mainitsi, kuinka erilaiset palaverit oppituntien jälkeen vievät aikaa, jota on aikaisemmin käytetty yhteiseen suunnitteluun:

"-- ja sitte yhteisen ajan puute laitettiin tuohon heikkouksiin että sekä suunnitteluun pitäis olla aikaa kaikkien niitten toimijoitten kans ja sitte myös jakkaa niitä asioita lapsen asioita että se tieto kulkis nii sitte se että just niinku tää että opettajillaki on ensin on ne oppitunnit pysty puhumaan mittään kenenkään muun kanssa ja sitte on tuota töitten jälkeen niinku Brita sano hyvin yhtenä päivänä että Birgit ennen me suunniteltiin tunteja töitten jälkeen ja nyt me ollaan aina jossaki palaverissa tai jossaki muussa tämmösessä ja sitte tunnit suunnitellaan suunnilleen kotona tai sitte millon kerkeää että aika paljon on kaikkea että se on tosi vaikea löytää semmosta yhteistä aikaa kaikkien kans" (Birgit, erityisopettaja)

Kiireiseen aikatauluun liittyen keskusteluissa muodostui ajatus siitä, että työtehtävät ovat lisääntyneet, eikä aika riitä kaikkien tehtävien suorittamiseen:

"mutta aika paljon on sitte niinku tuon opetustyön päälle kaikki muuta ku on sitä kansaivälisyystiimiä ja on digiloikkaa ja on vesua ja on kikyä ja on luokkatason palaveria ja opettajankokkoustä ja vanahempainvarttia ja vanahempainiltaa ja kehityskeskustelua oppilashuoltoa ((Else: mulla loppuu jo sormet kesken)) ja pedagogista arviota ja mitä nii nii jostaki pittää karsia ei niinkö enään lissää tiimejä että niinkö priorisoidaan ne tiimit tuntuu että se on niinku enempi ku puolet sitte sitä muuta" (Brita, luokanopettaja)

Samoin varhaiskasvatuksen opettaja kuvaili kiirettään eri työtehtävien hoitamisessa:

"mulla on kans vähä semmosta semmosta semmosta pakkoenergiaa tai semmosta ku tiiän että tännään on hulina ja on semmosia asioita joita on Pakko keretä tehdä nii nyt ei niinku auta nyt on niinku pakko vaan tehdä että en nyt oikeestaan ees tiiä mitä iltapäivällä mitähän minun pittää tehdä kuhan nyt tästä" (Maini, varhaiskasvatuksen opettaja)

Saman ryhmäkeskustelun mentori sanoitti, kuinka työtehtävien määrä on viime vuosien aikana kasvanut:

"että niinku joo tuntuu että itte ku miettii työtä on pikkusen niinku muuttunu niinku monessaki vuojessa että niinku eihän me voija loputtomiin niinku määrättömiin ottaa vastaan kaikki niitä ylimääräisiä työtehtäviä jotenki tätä pitäis selkiyttää" (Else, mentori)

Luokanopettaja, erityisopettaja ja mentori kävivät ryhmäkeskustelussa pienen dialogin siitä, miten kiire näkyy myös siinä, kuinka suuren määrän viestejä opettajat saavat. Dialogissa käy ilmi, että kaikkia viestejä ei välttämättä ehdi lukea ajatuksella läpi, jolloin jotain tärkeää saattaa mennä ohi:

"ja watsapit ja sähköpostit ((Birgit: kaks sähköpostia)) nii ja niihinki vastata ja" (Brita, luokanopettaja)

"mullaki saattaa olla sitte niinku watsapissa ku me ollaan alakoulun opettajat nii ai täällä on seittemäntoista lukematta ja kauhia sitte alakaa ja päättää lukea ja vastata ja oliko nyt se unohti mikä se oli se ketju ja" (Brita, luokanopettaja)

"just se mikä se oli se alkuperäinen kysymys ku on joku kakskytä viestiä siihen näin ja" (Else, mentori)

"ja on epäkohtelias ku ei oo vastannu ja tuo ei halua osallistua ja tai heleposti sitte tullee jos ku se on se paine" (Birgit, erityisopettaja)

4.5 Eriävät käytänteet ja vastuunkantaminen

Eriävien käytänteiden tuomat haasteet nousivat keskusteluissa esille useaan otteeseen. Haasteellisenä pidettiin ennen kaikkea sitä, että samoilla lapsilla on eri säännöt saman monitoimitalon eri toimintaympäristöissä:

"no itse asiassa ihan eilen niinku mää olin tosi hämmästynyt tai sillai että me tai mää niinku avautu pikku silmät tai sillai tuolla nii kollegat kerto että tää on ihan arkipäivää siis ei oo nuokkarin vaan iipeen [iltapäiväkerho] että ku tavallaan niissä tiloissa missä me opetetaan pidetään sitä meidän juttua elikkä meillä on tietyt säännöt raheilla ei todellakkaan hypitä eikä niillä sillai ni sitte tavallaan niinku sitte iipeen porukka tullee ja niihin kello lyö nelijätoista ni ne ei ees siirry sinne välistä sinne vaan ne tyyliin jää niinku hanskat tippuis tis ja siellä alkaa jotku niinku Aivan oma niinku show niinku toisilla ja siellä heitä ei valvo niinku kukkaan sitte mää niinku yritän mää ite koin niinku silleen että se ois niinku mun tehtävä mutta tavallaan

mutta ku ne muut sannoo että ei ei ei ne on iipeessä ja se on iipeen va tämmöstä omatoimi vas että ei ei se mee näin ni musta tuli vaan musta se on ihan tavallaan että ku noin pienestä lapsesta on kyse jos hän hän hänellä on niinku sama niinku niin eri säännöt niinku siinä samassa tilassa ja ku tosiaan kello lyö jonku näin ni sitte alakaaki ihan eri säännöt ni mitä ihmettä" (Mailis, luokanope)

Koko talon yhteisistä säännöistä on sovittu, mutta osa koki, että niistä on alettu lipsumaan:

"mun mielestä tuosta puhuttiin jo viime vuonna että pitäis olla ne säännöt samanlaiset koko mutta ((Ester: siitä oli viime vuonna)) oli varmaan mutta sitte tuota ((Ester: siitä on sitte lipsuttu)) valvominen voi olla aika haastavaa" (Edit, koulusihteeri)

Yhteisten sääntöjen puuttumisen tuomat haasteet tuotiin esiin myös välituntitilanteissa:

"jotenki niinku se tuosta tietokatkos hommasta että jonku kans pitäis kyllä käyä läpi ne että esimerkiksi taukotoimitilanteet ku lapset osallistuu siihen jos koulun puolella on esimerkiksi jotaki pihaleikkisääntöjä että me tiettä ne säännöt ja sitte tavallaan mitä rajoja ja sääntöjä meillä on että ne pysyis tavallaan en välituntisäännöt taukosäännöt kaikki tavallaan ku lapset on tässä tän talon toiminnassa mukana ni ois ne samat säännöt mutta sitte musta tuntuu että just ku nuo vaikka alakaa jotaki vuorenvallotusta totta kai mää niinku kiellän sen mutta sitte semmonen että mihin tavallaan vaikka välitunnilla vejetään se raja että saako siellä olla vaikka vuorihippaa jos ei tönä toisia että saako vuorella olla hippaa että semmonen että ois se tieto niistä tavallaan mikä se koulun puolen juttu on koska lapsiltahan sitä on turha kysyä sehän ois että oo me saahaan välitunnilla ((Mailis: tehä mitä vaan))" (Ester, nuoristyöntekijä)

"se vuorihan on kyllä siis meillähän musta se on ihan kauheen vaarallinen ja tuota ihan oikeesti semmonen jäinen jyrkkä tuolla ni ei ei siitä sen enempää varmaan ymmärrätte yskän ja mutta tuota minun mielestä tämmönen että jos ollaan että teki ootte varmaan niinku ymmärrätte että eikö ois järkevintä että olis samat säännöt niinku" (Mailis, luokanopettaja)

Monitoimitaloissa työskentelevien eri ammattien edustajien käytännöt vaihtelivat myös vaitiolovelvollisuuteen ja tietosuojaan liittyen. Yhden talon esimies pohti vaitiolovelvollisuuden vaikutusta työntekijään:

"Nii ihan resunahan ne on . palaveria palaverin päälle . semmostahan se on . sitte vaitiolovelvollisuus sitte on ei voi esimies kertoo mittään sinne työyhteisöön mitä he ei ymmärrä" (Monika, esimies)

Koulusihteeri kuvaili myös, miten tietosuoja tulee haasteeksi yhteistyössä koulun ja päiväkodin kanssa:

"ja sitte taas minun työhön ei oikeen voin kaveriksi ottaa mutta jos nyt omaa työtä aattelen nii sitte tulee se tietosuoja että käsitellään paljon henkilö sekä henkilöstön henkilötietoja että niitten lasten tietoja ja palkkausasioita että tavallaan sitte tietyillä rajoituksilla sitä en tiää estääkö joku minua tekemästä jotaki muuta opetus tai päiväkotia" (Edit, koulusihteeri)

Eriäviin käytänteisiin liittyvää vastarintaa koettiin, mutta erään esimiehen mukaan olisi hyvä antaa myös aikaa reagoida tähän:

"-- meidän tehtävä on myös hyväksyä että siihen liittyy niinku kipukohtia mutta mää aattelen myös että siitä on hyvä keskustella mutta mää en oo koko ajan se joka avaa sitä keskustelua kun mun mielestä myös pitää antaa semmonen rauha sille myös että uutta asiaa otetaan vastaan siihen liittyy vastarintaa siihen liittyy se että meillä on erilaisia käytäntöjä eri taloissa ja meillä ei oookaan samanlainen mutta se varmaan se tärkein mitä mää aattelen pitäis kuitenkin koko ajan olla että meillä ei saa olla semmonen että mää niinku aattelen kuitenkin niin että se ei voi olla vaan yksin suunnittelua että ovi käy ku aika alkaa mää lähen kotiin tästä ja teen sen niinku näin" (Alma, esimies)

Koulunkäynninohjaajien esimies koki haasteena moniammatillisessa yhteistyössä sen, että opettajilla saattaa olla vaihtelevia käytänteitä siitä, miten he toivovat koulunkäynninohjaajien toimivan luokissaan:

"opettajallaki on että toiset haluaa että että tota niin ohjaaja tulee ja on hyvinki aktiivinen siellä luokassa kiertelee koko ajan ja kysyy ja joskus voi sanoa jopa että osan ihan opettajaa siitä niinku ihan opettajan työparina siitä aiheesta mutta toiset on sitte semmosia että pitää melkein sulautua tapettiin eikä saa ääntäkään päästää että niinku sillä tavalla se on ohjaajilla aika raskasta kuitenkin että jos hyppää monen luokassa vai niinku justiin sillä tavalla että sillä tavalla niinku reflektoija sitä aina että tää oli taas se että mun pitää olla näin (painaa päänsä alas ja katsoo lattiaan) ja sitte taas" (Sandra, koulunkäynninohjaajien esimies)

Vastuuseen liittyvissä käytänteissä haasteena koettiin epäselvyys siitä, kenelle päävastuu kuuluu:

"nii ja on tässä se ehottomasti hyvä puoli mutta sitte ku tuli tämä vastuukysymykset nii mun mielestä pitäis kuitenkin olla se että tämmösissä ku esimerkiksi koko palvelukeskittymää

koskevissa asioissa nii kellä on sitte se vastuu ja sitte se vastuu vastuu ja sitä kautta sitte se valta sitte sitä kautta napsauttaa se asia pöytää että näin . mehän voijaan tehdä niitä esityksiä ja näin mutta mulla on ainaki vähä semmonen tunne että et se pallo vaan heitetään meille että päättäkää keskenään ja ja sitten ku . et mie oon vastuussa omista päiväkodeista et en mie koe että mie oon vastuussa tästä niinkun tän alueen" (Paul, esimies)

Lisäksi kokonaisvastuu koettiin puutteelliseksi, mikä tuntui erityisopettajan mielestä haasteelliselta erityisesti suurien lapsiryhmien kanssa:

"kokonaisvastuu puuttuu se on" (Birgit, erityisopettaja)

"mitä aattelit" (Else, mentori)

"tarkotan sitä että että jos esimerkiksi ajatellaan tiimityötä että jos on paljon aikuisia ja suuri lauma lapsia ja ei oo varsinaisesti nimetty joitakin lapsia kenenkä aikuisen vastuulle vaan kaikki yhdessä nii kukaan ei ota jostakin asiasta tai jostakin lapsesta nii kokonaisvastuuta ja sen oppimisesta tai tai jostakin mitä se tarvitsee vaan ajattelee vaan että kyllä se varmaan tuo toinen on huolehtinu ne" (Birgit, erityisopettaja)

5 Päätelmät

Tutkielmamme tuloksista käy ilmi, että moniammatillinen yhteistyö monitoimitiloissa tuottaa monenlaisia haasteita. Näitä haasteita olivat ammattien välinen eriarvoisuus ja työtehtävät, yhteisöllisyyden puuttuminen ja heikko vuorovaikutus, vaihtuva ja riittämätön henkilöstö haastavissa tiloissa, yhteisen ajan puute kiireisessä työyhteisössä sekä eriävät käytänteet ja vastuunkantaminen. Tutkielmassamme esiin nousseet haasteet ovat merkittäviä, koska ne vaikuttavat vahvasti yhteistyön onnistumiseen. Näitä haasteita on tärkeää tuoda esille, sillä työyhteisössä niistä ei välttämättä puhuta tai niitä ei nosteta esille. Mikäli näihin haasteisiin kyetään työyhteisöissä vastaamaan, on mahdollista, että yhteistyön laatu paranee. Ongelmien tunnistaminen on tärkeää myös sen vuoksi, että moniammatillista yhteistyötä toteutettaisiin silloin, kun sille on tarvetta. Moniammatillisen yhteistyön on ajateltu olevan vastaus monenlaisiin ongelmiin, mutta sitä ei toteuteta aina tarkoituksenmukaisesti. Tunnistamalla yhteistyön ongelmia ja vastaamalla niihin, pystytään moniammatillista yhteistyötä toteuttamaan tarkoituksenmukaisemmin. Vahvasti tutkielmassa esille noussut haaste oli eriarvoisuuden kokeminen työyhteisössä. Konkreettisesti eriarvoisuus näyttäytyi aineistossa lastenhoitajien ja lastentarhanopettajien välillä sekä opettajien ja koulunkäynninohjaajien välillä. Koulunkäynninohjaajat kuvasivat kokemuksiaan eriarvoisuudesta työyhteisössä esimerkiksi siten, ettei heidän ideoitaan pidetty samalla tavalla arvossa, kuin opettajien.

Kykyri (2007) toteaa, että erilaisiin ammattirooleihin ja tehtäviin liittyy luonnollisesti jonkin verran eriarvoisuutta. Erilaiset ammatilliset asemat saattavat sisältää esimerkiksi erilaisia valta-asemia, jotka muodostavat yhteistyön haasteita. Ongelmalliseksi valta-asema voi muodostua erityisesti silloin, kun jollakin yhteisön jäsenellä on asemaansa perustuvaa asiantuntijuutta ja sen myötä valtaa, mutta ei välttämättä tilanteeseen sopivaa tuntemusta. Sen sijaan muilla osapuolilla saattaa olla pitkäkestoiseen ja laaja-alaiseen osaamiseen perustuvaa tuntemusta. Mikäli näitä ei pystytä yhteistyössä yhdistämään, syntyy ongelmia. Yhteistyöhön tarvitaan riittävä määrä tasavertaisuutta. (Kykyri 2007, 116.) Hyvän työilmapiirin edistämiseksi on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, ettei kukaan tuntisi itseään eriarvoiseksi ammattinsa takia. On myös tärkeää korostaa, ettei kenenkään työ tai ammatti ole toista arvottomampi, sillä kaikilla on merkittävä rooli työyhteisön rakentajana. Claxtonin (2014) mukaan arvostuksen tunne on positiivinen mielialavaste, joka syntyy siitä, että yhdenmukaisissa kriteereissä vahvistetaan, että yksilöllä on ominaisuudet, joista arvo riippuu. Oikeudenmukaisuus, ympäristö ja osallisuus ovat avainkysymyksiä, jotka liittyvät arvostukseen. (Claxton 2014.)

Moniammatillisuuden tuomat haasteet yhteisiin käytänteisiin liittyen nousivat myös vahvasti esiin tutkielmamme tuloksissa. Yhteisiä käytänteitä ei joko ollut, tai niistä ei pidetty kiinni, mikä ilmeni esimerkiksi siten, että samoilla lapsilla oli erilaiset säännöt saman monitoimitalon eri ympäristöissä. Jantunen ja Haapaniemi (2013) kuvailevat erilaisia haasteita, joita liittyy työnjakoon kouluissa. Heidän mukaansa kouluissa toteutetaan monenlaisia tehtäviä yhtäaikaaisesti. Selkeä työnjako sekä eri tehtävien vastuunjakamisesta sopiminen antavat aikaa työn toteuttamiselle. Työnjako joidenkin yhteisten tehtävien osalta saattaa olla epäselvää. Kouluissa voidaan esimerkiksi helposti ajatella, että jonkun toisen tulee hoitaa vaikkapa ulkoilupäivästä tiedottaminen. Epäselvyyttä voi myös herättää esimerkiksi se, kenen tehtävä on pitää järjestystä opetusvälinevarastossa tai kuka huolehtii koulun juhlista. Toimiva työnjako on tärkeä tekijä työyhteisön toimivuuden ja koko koulun viihtyisän ilmapiirin kannalta. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 166-167.) Työnjako ja yhteiset toimintamallit sekä käytänteet selkeyttävät toimintaa niin aikuisille kuin lapsillekin. Moniammatillisessa yhteistyössä on tärkeää, että yhteisistä toimintatavoista pidetään kiinni, jotta yhteisö toimii mahdollisimman saumattomasti.

Järvinen, Koivisto ja Poikela (2000) toteavat työyhteisön kehittämisen yleisimpiä haasteita olevan yksilön ja ryhmän väliseen vastuunjakoon liittyvät ongelmat. Vastuunkantaminen työyhteisössä näyttää noudattavan kahta logiikkaa: on asioita, joissa vastuu on yhteinen, mutta toisaalta on myös asioita, joissa vastuu on henkilökohtainen. (Järvinen, Koivisto & Poikela 2000, 108.) Vastuuseen liittyvät haasteet näkyivät myös tutkielmamme tuloksissa, joissa ilmeni, että moniammatillista yhteistyötä toteutettaessa ei aina olla tietoisia siitä, kuka tai ketkä ovat vastuussa mistäkin asiasta. Jotta yhteistyö onnistuisi eri ammattien edustajien välillä samassa työyhteisössä, tulisi vastuukysymykset käsitellä selkeästi yhdessä, jottei kenellekään jää oma rooli tai vastuualue epäselväksi.

Aineiston perusteella yhteisöllisyyden merkitys moniammatillisen yhteistyön onnistumisessa koettiin tärkeäksi. Ryhmien jäsenet eivät tunteneet yhteisöllisyyden rakentumisen olevan aina mahdollista, sillä vuorovaikutus eri ammattiryhmien välillä oli heikkoa. Lindström ja Kiviranta (1997) korostavat, että kommunikointi, rakentava kritiikki, toisten kuunteleminen, tukeminen ja arvostaminen, sekä muut henkilökohtaiset vuorovaikutustaidot selkeyttävät yhteistä päämäärää ja lisäävät ryhmän jäsenten yhteisymmärrystä (Lindström & Kiviranta 1997, 7). Sujuva vuorovaikutus on tärkeä tekijä yhteistyön onnistumisen kannalta, minkä takia on tärkeää kiinnittää huomiota sen toteutumiseen työyhteisöissä. Moniammatillisessa yhteistyössä työskennellään tiiviisti yhdessä eri ammattiryhmien kanssa, jolloin yhteisöllisyyden

muodostuminen näiden ryhmien välille on olennaista. Kuittinen ja Kejonen (2009) kertovat yhteisöllisyyden kehittävän symbolista yhteisyyttä, joka vahvistaa myös ryhmäidentiteettiä. Tällöin yhteisöllisyys ilmenee vahvistuvana yhteenkuuluvuuden tunteena. (Kuittinen & Kejonen 2009; Lehtonen 2000.)

Sujuva vuorovaikutus lisää yhteenkuuluvuutta, jonka kokeminen työyhteisössä on tärkeää. Pyhältö, Kykyri ja Johnson (2007) muistuttavat, että mikäli esimerkiksi sellaisia yhteistyötaitoja, kuin tasavertainen vuorovaikutus ja dialogi ei hallita, ei yhteistyöllä saada aikaan odotettuja tuloksia (Pyhältö, Kykyri & Johnson 2007, 231). Tuloksista kävi myös ilmi, ettei yhteiselle vuorovaikutukselle ollut aikaa, jolloin yhteisöllisyys ei päässyt kehittymään ja rakentumaan. Kykyri (2007) kuvailee kouluyhteisössä vallitsevan paljon pinnallista yhteisöllisyyttä, joka syntyy siitä, että yhteisön jäsenet hoitavat ongelman tai häiriötilanteen nopeasti yhdessä, mutta kiiruhtaen kukin omille teilleen, omien suunnitelmiensa mukaisesti. Yhteistoiminta näyttää tällöin saumattomalta, mutta todellisuudessa se ei sitä välttämättä ole. Tarkasteltaessa tällaista pinnallista yhteisöllisyyttä, voidaan huomata, että kiire ja yhteisön jäsenten etäisyys tekevät kohtaamiseen varatuista tilanteista haastavia. (Kykyri 2007, 105.) Ongelmiin voidaan puuttua vasta, kun niistä ollaan tietoisia. Mikäli heikko vuorovaikutus työntekijöiden välillä tunnistetaan ongelmaksi, on mahdollista järjestää enemmän aikaa vuorovaikutukselle ja sen myötä antaa mahdollisuuksia sen kehittymiselle.

Tutkielmamme tulosten perusteella ilmenee, että työyhteisön esimiehet ovat jo jokseenkin tietoisia moniammatillisen yhteistyön haasteista. Jotta yhteistyötä voitaisiin toteuttaa saumattomammin ja laadukkaammin tulisi työyhteisössä kiinnittää huomiota ammattien väliseen vuorovaikutukseen ja mahdollisuuksiin tutustua toisiinsa. Esimiesten tulee huolehtia siitä, että yhteistä aikaa suunnittelulle ja keskustelulle järjestetään. Lisäksi on tärkeää, että työyhteisössä jokainen kokee tulleen kuulluksi ja arvostetuksi. Työyhteisön tulee sopia selkeät ja yhteiset käytänteet monitoimitalon sisällä, sekä selkeästi jakaa vastuu niille, joille se kuuluu.

6 Pohdintaa

Tutkielmamme tavoitteena oli selvittää, millaisia haasteita ja ongelmia moniammatilliseen yhteistyöhön liittyen aineistossa ilmaistaan. Tarkoituksena oli löytää sellaisia ongelmia ja haasteita, mitä monitoimitaloissa työskentelevät eri ammattiryhmien edustajat tuovat vertaisryhmämentorointikeskusteluissa ilmi. Halusimme saada aineistosta esille konkreettisia haasteita, mutta myös taustalla piileviä suurempia yhteiskunnallisia rakenteita, kuten ammattien eriarvoisuus työyhteisössä. Olettamuksemme oli, että moniammatillinen yhteistyö ei kouluyhteisössä ole ongelmatonta ja tutkielmamme tulokset vahvistivat tämän oletuksen oikeaksi.

Saimme käyttöömme valmiiksi litteroidun aineistoin, jossa ryhmän jäsenten nimet on muutettu pseudonyymiminimiksi. Emme ole nähneet aineistoksi koottuja videoita, emmekä tiedä tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden oikeita nimiä. Valmis aineisto on osaltaan parantanut tutkielmamme luotettavuutta, koska emme olleet mukana aineiston keruussa, emme voineet tehdä tutkimukseen osallistuneista henkilöistä alitajuisia ennakko-oletuksia esimerkiksi äänen tai ulkonäön perusteella. Myöskään emme voi ylitulkita mahdollisia eleitä tai ilmeitä, koska emme niitä näe. Toisaalta on mahdollista, että meiltä jää olennaisia asioita tutkimatta ja havainnoimatta sen vuoksi, etteivät ne ilmene litteroidussa tekstissä, vaan olisivat nähtävissä ilmeinä tai äänensävyinä.

Koska olemme tehneet tutkielmamme osana hanketta, on luonnollisestikin samasta aineistosta kirjoittamassa muitakin tutkijoita. Tämän johdosta oli tärkeää kiinnittää huomiota siihen, etteivät tutkielmat ole liian samankaltaisia keskenään. Puusa (2011) myös muistuttaa, että "koskaan ei kaksi tutkijaa päätyisi täsmälleen samoihin lopputulemiin, vaikka heillä olisi käytettävissään sama laadullinen aineisto. Tosiasioistakin voi syntyä tulkintaerimielisyyksiä. Kaikki ihmiset eivät havaitse asioita samalla tavalla – saati tulkitse niitä samoin. Tutkijan onkin tärkeää tutkimuksen tehtyään miettiä, vastaako tutkimus sille asetettuihin kysymyksiin." (Puusa 2011, 124.) Tutkielmamme aiheet ja näkökulmat eriävät merkittävästi, jonka ansiosta jokainen tutkielma on omanlainen. Pidimme yhteyttä hankkeen muiden gradukirjoittajien kanssa tasaisin väliajoin, mikä osaltaan tuki sitä, että jokaisen tutkielma etenee omaan suuntaan.

Toteutimme tutkimuksen parityönä, jonka myötä johdonmukaisten työtapojen merkitys korostui entisestään. Kiinnitimme huomiota yhteistyön avoimuuteen ja suunnittelimme työnjakoa alusta asti, mahdollistaaksemme työn sujuvan etenemisen. Mielestämme se, että

tutkijoita on ollut kaksi, on helpottanut aineiston analyysiprosessia sekä aineistossa ilmenneiden haasteiden havaitsemista. Välttyäksemme mahdollisimman hyvin virhetulkinnoilta, on kumpikin meistä tarkastellut aineistoa useampaan kertaan. Kahden tutkijan havainnot ja tulkinnat voivat toisaalta tuottaa myös ongelmia, mikäli näkökulmat eivät kohtaa. Meidän näkökulmamme ja ajatukset tutkielman aiheesta olivat melko samanlaiset, minkä takia päätimme tehdä tutkielman parityönä. Teimme aiemmin myös kandidaatintutkielman yhdessä, mikä osoitti sen, että parityöskentelymme on sujuvaa ja antoisaa.

Tutkielmamme tulokset eivät ole yleistettävissä, sillä valtaosa ajatuksista moniammatillisen yhteistyön haasteisiin ja ongelmakohtiin tulivat monitoimitaloissa työskenteleviltä esimiehiltä. Haasteita ilmaistiin esimerkiksi siten, että esimiehet keskustelivat omassa ryhmässään siitä, mitä heidän mielestään alaiset ehkä saattavat ajatella tai tuntea. Toisaalta on hyvin mahdollista, että nimetyt esimiehet myös työskentelevät ammateissaan, esimerkiksi koulunkäynninohjaajina, mutta koska emme aineiston perusteella tätä pysty varmistamaan, ei tutkimustuloksia voi yleistää koskemaan niin sanottuja tavallisia työntekijöitä. Jotta moniammatillisesta yhteistyöstä sekä sen haasteista monitoimitaloissa saataisiin lisää tietoa, olisi tutkimusta hyödyllistä jatkaa useissa eri monitoimitaloissa ja ottaa vertaisryhmämentorointikeskusteluihin enemmän niitä työntekijöitä, jotka eivät toimi esimiesasemassa. Kuitenkin, mikäli esimiehet tuntevat työntekijänsä hyvin, voidaan heidän ajatella olevan oikeutettuja työntekijöidensä puolestapuhujia ja tutkielman tuloksia voidaan tästä syystä pitää jokseenkin luotettavina. Meidän tutkielmamme aineisto on pääosin koottu saman maakunnan alueelta ja jatkossa olisikin kiinnostavaa jatkaa aiheen tutkimista laajemmin useissa monitoimitaloissa ympäri Suomen.

Päätämme tutkielmamme Kykyrin (2007) ajatuksiin, jossa hän vertaa kouluyhteisöä joukkueurheiluun. Hänen mukaansa joukkuepelissä voidaan onnistua ainoastaan silloin, kun eri tehtäviä suorittavat joukkueenjäsenet saadaan toimimaan yhdessä muiden toimijoiden kanssa, joukkueen hyväksi. Varmistaakseen menestyksen on merkittävää, että joukkueen ongelmat tunnistetaan ja ratkaistaan nopeasti, jotta niistä voidaan oppia vastaisuuden varalle. (Kykyri 2007, 108.) Juuri tästä syystä on mielestämme tärkeää tunnistaa moniammatillisen yhteistyön ongelmat ja haasteet monitoimitaloissa, sillä yhteisö ei toimi ilman rakentavaa yhteistyötä. Haasteista on tärkeää olla tietoinen, jotta niihin voidaan puuttua tai niitä voidaan ehkäistä. Tällöin saumaton yhteistyö on mahdollista.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Menetelmäviidakon tienraivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 153-166.
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus 2.0 (4. uud. p.). Tampere: Vastapaino.
- Argyle, M. (1991). *Cooperation: The basis of sociability*. London: Routledge.
- Balla, N. (2016). School Community Center, A Friendly School For All In Albania. *European Scientific Journal*, 12 (Special Edition), 273-280.
- Bozeman, B. & Feeney, M. K. (2007). Toward a useful theory of mentoring: A conceptual analysis and critique. *Administration & Society*, 39(6), 719–739.
- Böhm-Kasper, O., Dizinger, V. & Gausling, P. (2016). Multiprofessional Collaboration Between Teachers and Other Educational Staff at German All-day Schools as a Characteristic of Today's Professionalism. *International Journal for Research on Extended Education* 4(2016), 29-51.
- Caena, F. & Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: The case for the European Digital Competence Framework for Educators (DIGCOMPEDU). *European Journal of Education*, 54(3), 356–369.
- Claxton, J. (2014). How do I know I am valued? *Journal of Workplace Learning*, 26(3/4), 188-201.
- D'Amour, D., Ferrada-Videla, M., Rodrigues, L. & Beaulieu, M. D. (2005). The conceptual basis for interprofessional collaboration: Core concepts and theoretical frameworks. *Journal of Interprofessional Care*, 19(Supplement 1), 116 – 131.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.

- Heikkinen, H. L. T. & Huttunen, R. (2008). Hiljainen tieto, mentorointi ja vertaistuki. Teoksessa A. Toom, J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.). *Hiljainen tieto: Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 203-220.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2010). Vertaisryhmämentorointi opetusalan tukena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Verme: Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi, 7-60.
- Heikkinen, H. L. T., Tynjälä, P. & Jokinen, H. (2012). Vermen teoreettiset perusteet ja toimintaperiaatteet. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen & P. Tynjälä (toim.), *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 45-85.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2014). Analysing and Preventing School Failure: Exploring the Role of Multi-professionality in Pupil Health Team Meetings. *International Journal of Educational Research* 63(2014), 5–14.
- Housley, W. (2003). Interaction in multidisciplinary teams. Aldershot: Ashgate.
- Isoherranen, K. (2005). Moniammatillinen yhteistyö. Vantaa: WSOY.
- Isoherranen, K. (2012). Uhka vai mahdollisuus: Moniammatillista yhteistyötä kehittämässä. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). Iloa kouluun: Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnson, D. & Johnson, F. (2014). Joining together: Group theory and group skills (11th ed., Pearson new international ed.). Harlow: Pearson Education.
- Jokinen, H., Markkanen, I., Teerikorpi, S., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. (2012). Työuran alkuvaihe opettajan haasteena. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen, I. Markkanen &

- P. Tynjälä (toim.). *Osaaminen jakoon: Vertaisryhmämentorointi opetuslalla*. Jyväskylä: PS-kustannus, 27-43.
- Järvinen, A., Koivisto, T. & Poikela, E. (2000). *Oppiminen työssä ja työyhteisössä*. Juva: WSOY.
- Kalela, J. (1976). *Historian tutkimusprosessi: Metodinen opas oman ajan historiaa tutkiville*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kaunisto, S-L., Estola, E. & Niemistö, R. (2010). Ryhmä vertaismentoroinnin kontekstina. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.), *Verme: Vertaisryhmämentorointi työssä oppimisen tukena*. Helsinki: Tammi, 156-167.
- Kekoni, T., Mönkkönen, K., Hujala, A., Laulainen, S. & Hirvonen, J. (2019). Moniammatillisuus käsitteinä ja käytänteinä. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.), *Moniammatillinen yhteistyö: Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Tallinna: Gaudeamus, 15-46.
- Korhonen, A. (2014). *Tulevaisuuden oppimisympäristöt: Kyläkoulujen mahdollisuudet: Rantakylän monitoimitalo*. University of Oulu. Diplomityö.
- Kuittinen, M. & Kejonen, M. (2009) Yhteisöllisyyden paradoksit: tiimit ja henkilöstöryhmät yhteistä merkitystä rakentamassa. Teoksessa K. Filander & M. Vanhalakka-Ruoho (toim.), *Yhteisöllisyys liikkeessä*. Jyväskylä: Gummerruksen kirjapaino Oy, 245-270.
- Kykyri, P. (2007). Yksilösuorituksista kohti yhteispeliä. Teoksessa P. Johnson (toim.). *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Juva: WS Bookwell Oy, 105-141.
- Lehtonen, H. (2000). *Yhteisö*. Tampere: Vastapaino.
- Lindström, K. & Kiviranta, J. (1997). *Työryhmät ja tiimit: Ryhmän toimivuus ja jäsenten hyvinvointi*. Helsinki: Hakapaino Oy.

- Mattila, P. (2015). Developing the learning environment is a change process of the pedagogical operational culture. Teoksessa P. Mattila & P. Siljander (toim.). *How to create the school of the future: Revolutionary thinking and design from Finland*. [Oulu] University of Oulu, Center for Internet Excellence. 69-83.
- McLaughlin, H. (2013). Motherhood, Apple Pie and Interprofessional Working. *Social Work Education* 32(7), 956-963.
- Moilanen R. (2008). Ikääntyvien asiantuntijoiden hiljaisen tiedon tunnistaminen. Teoksessa A. Toom, J. Onnismäe & A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: Tietämistä, toimimista, taitavuutta*. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 235-254.
- Mönkkönen, K., Kekoni, T., Jaakola, A-M., Profiam Sosiaalipalvelut Oy:n henkilöstö & Pehkonen, A. (2019). Kohti monitoimijaista kehittämistä. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.), *Moniammatillinen yhteistyö: Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Tallinna: Gaudeamus, 112-148.
- Mönkkönen, K., Leinonen, L., Arajärvi, M., Hovatta, A-E., Tusa, N. & Salokangas, K. (2019). Moniammatillisen vuorovaikutuksen tarkastelua. Teoksessa K. Mönkkönen, T. Kekoni & A. Pehkonen (toim.), *Moniammatillinen yhteistyö: Vaikuttava vuorovaikutus sosiaali- ja terveysalalla*. Tallinna: Gaudeamus, 47-88.
- Nuikkinen, K. (2009). Koulurakennus ja hyvinvointi. Teoriaa ja käyttäjän kokemuksia peruskouluarkkitehtuurista. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki 1287/30.12.2013. Viitattu 29.2.2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- Payne, M. (2000). Teamwork in Multiprofessional Care. Chicago, Illinois: Lyceum Books.
- Pennanen, M., Markkanen, I. & Heikkinen, L.T. (2019). Verme2 testaa. Kokemuksia vertaisryhmämentoroinnin soveltamisesta. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2016). Opetushallitus. Tulostettu 5.1.2020.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Puusa, A. (2011). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Menetelmäviidakon tienraivaajat – Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 114-125.
- Pyhälto, K., Kykyri, V-L. & Johnson, P. (2007). Perusopetuksen tulevaisuuden näkymiä. Teoksessa P. Johnson (toim.). *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Juva: WS Bookwell Oy, 223-232.
- Rautvuori, M. (2017). *Tulevaisuuden koulurakennus Jätkäsaareen*. University of Oulu. Diplomityö.
- Roos, S. & Mönkkönen, K. (2018). Ihmisiksi työssä: Työyhteisötaidoilla yhteistä vaikuttavuutta (2. painos, täydennetty ja ajantasaistettu). Tallinna: United Press.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.). *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 9-36.
- Salo, U-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbäck (toim.). *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Tampere: Tampere University Press, 166-190.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vainikainen, M.-P., Thuneberg, H., Greiff, S. & Hautamäki, J. (2015). Multiprofessional Collaboration in Finnish Schools. *International Journal of Educational Research* 72(2015), 137-148.